

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование речевой активности у детей дошкольного возраста после  
кохлеарной имплантации**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
к.п.н., профессор И.А. Филатова

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Джаллати Карина  
Аркадьевна,  
обучающийся ЛОГ-1701з  
группы

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Обухова Нина  
Владимировна,  
к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ .....	9
1.1 Определение понятия речевая активность.....	9
1.2 Развитие речевой активности у детей в норме.....	13
1.3 Особенности формирования речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....	24
2.1 Организация эксперимента и методика изучения уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	24
2.2 Анализ результатов обследования речевого развития детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	29
2.3 Анализ результатов обследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	45
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ.....	50
3.1 Теоретическое и методологическое обоснование логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	50
3.2 Содержание логопедической работы по формированию речевой	

активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.....	55
3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	78
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	114
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	117
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	118
ПРИЛОЖЕНИЕ 10.....	124
ПРИЛОЖЕНИЕ 11.....	129
ПРИЛОЖЕНИЕ 12.....	133
ПРИЛОЖЕНИЕ 13.....	135

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **Актуальность проблемы.**

По данным всемирной организации здравоохранения в мире более 466 миллионов людей страдают инвалидизирующей потерей слуха, из них 34 миллиона детей. Одним из наиболее перспективных путей реабилитации глухих и слабослышащих детей (с сенсоневральной тугоухостью) является кохлеарная имплантация. С 2003 года статья по обеспечению детей с нарушением слуха кохлеарными имплантами включена в федеральную программу «Дети – инвалиды» [12].

После проведения операции по кохлеарной имплантации ребенок с нарушением слуха приобретает новый статус: его уже нельзя назвать глухим, но и в полной мере слышащим он еще не является. То есть сама по себе операция не является решением проблем детей с нарушением слуха. Каждый пациент после кохлеарной имплантации должен пройти через длительный период слухоречевой реабилитации.

Слухоречевая реабилитация детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации представляет собой продолжительный поэтапный процесс подразумевающий вовлеченность в него нескольких специалистов и родителей ребенка [24].

Основными специалистами, которые участвуют в слухоречевой реабилитации детей после кохлеарной имплантации, являются сурдопедагог и логопед. Детям после кохлеарной имплантации, проживающим не в больших городах, помощь сурдопедагогов доступна в меньшей мере, чем логопеда. Учитывая данную проблему можно сделать вывод о том, логопед, при работе с ребенком дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в определенных ситуациях (при невозможности занятий ребенка с сурдопедагогом) может и должен брать на себя некоторые функции сурдопедагога [24].

Своей целью в работе с данной категорией детей сурдопедагог и логопед ставят развитие слухового восприятия и освоение ребенком речевой деятельности, как средства коммуникации в такой степени, чтобы ребенок в дальнейшем мог обучаться в инклюзивном общеобразовательном школьном учреждении [24].

Речь, как вид деятельности рассматривалась следующими авторами А. А. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Л. В. Щерба и др. И. А. Зимняя определяет речевую деятельность как активный, мотивированный, целенаправленный, содержательный процесс передачи и приема информации опосредованной языком мысли с целью удовлетворения коммуникативно-познавательной потребности человека [29, 37, 16, 19, 55].

При изучении литературы, посвященной слухоречевой реабилитации детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации основной акцент авторы делают на развитии слухового и речевого развития. При этом упор делается именно на слуховом восприятии, понимании обращенной речи, формировании системы языка, но при этом мало освященным остается аспект активного использования речи, как средства коммуникации. В то время как для освоения всякой деятельности необходима постоянная, активная практика. То есть ребенок дошкольного возраста после кохлеарной имплантации для развития речи должен проявлять речевую активность [15, 21, 25, 32].

Вопрос формирования речевой активности был освещен в работах таких авторов, как А. А. Алхазишвили, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Р. Р. Орлянская, Львов М. Р., Рамзаева Т. Г. и др. [2, 29, 19, 34, 31, 36]. У данных авторов нет единства в трактовке термина «речевая активность». В качестве основного определения термина «речевая активность детей дошкольного возраста» в данной работе была взята трактовка Р. М. Львова и Т. Г. Рамзаевой: *Речевая активность* – это стремление ребенка к речевой коммуникации с целью получения новой информации, т. е. для удовлетворения познавательной потребности [36].

Таким образом, малая степень изученности речевой активности детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации определяет актуальность данного исследования.

**Объект исследования:** уровень сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

**Предмет исследования:** содержание логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации;
3. Определить направление и содержание логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации;
4. Провести обучающий эксперимент по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации;
5. Провести контрольный эксперимент с целью оценки эффективности коррекционной работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.
6. Провести количественный и качественный анализ данных, полученных в результате исследования, формулировка выводов по всей работе.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

**Гипотеза исследования:** работа по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации может быть эффективна, если она проводится с учетом следующих условий:

- время проведения кохлеарной имплантации;
- адекватность настроек процессора кохлеарного импланта;
- комплексная работа сурдопедагога и логопеда;
- структура сопутствующего речевого дефекта.

**Теоретическая основа исследования:**

1. Теория речевой деятельности А. А. Леонтьева.
2. Теория развития психики ребенка Л. С. Выготского, включая понятия «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития».
3. Концепция о четырех этапах слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации И. В. Королевой.

**Методы исследования:**

Теоретические: анализ данных психолого-педагогической литературы по логопедии, психологии, сурдопедагогике, психолингвистике, педагогике.

Эмпирические: наблюдение, анализ медицинской документации, беседа, фиксирование результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Интерпретационные: количественный и качественный анализ полученных в ходе констатирующего и контрольного эксперимента результатов.

**Этапы проведения исследования:**

1 этап – изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, постановка цели, проблемы и задач исследования.

2 этап – теоретическое обоснование методики экспериментального изучения, проведение констатирующего эксперимента, обобщение и систематизация полученных данных.

3 этап – проведение формирующего эксперимента, проведение и анализ результатов контрольного эксперимента, формулирование основных выводов.

**Структура выпускной квалификационной работы:** представленная работа включает введение, 3 главы, заключение, список литературы, приложение.

**База исследования:** Исследование проходило на базе СР ОО «Гармония звуков» г. Екатеринбурга. В эксперименте участвовало 13 человек.



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

## 1.1. Определение понятия речевой активности

Речь является одной из форм проявления активности человека. Подход С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева к речи, как к явлению связанному с практической деятельностью дал основу для понимания речи, как вида деятельности. А. А. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др. в рамках психолингвистического подхода определяют речь как сложившуюся в процессе деятельности людей форму общения, опосредованную языком [37, 29, 19, 16].

Деятельность, по определению А. Н. Леонтьева – это процесс, направленные на удовлетворение определенных потребностей субъекта [29].

И. А. Зимняя определяет *речевую деятельность* как активный, мотивированный, целенаправленный, содержательный процесс передачи и приема информации опосредованной языком с целью удовлетворения коммуникативно-познавательной потребности человека [19].

Потребность заставляет человека предпринимать активные действия, направленные на ее удовлетворение. Важно создавать условия для реализации действий, направленных на удовлетворение возникших потребностей. Овладение любой деятельностью проходит в процессе выполнения повторяющихся в определенных условиях действий, доведенных в итоге до автоматизма, и выработки новых способов действия при столкновении с препятствиями в ходе выполнения действий [2].

Для овладения речевой деятельностью человеку необходимо освоить определенный объем речевых действий. Речевые действия начинаются с

мотива высказывания, которое возникает на фоне потребности в общении. Для возникновения потребности в общении необходимо наличие ситуации, в которой говорящий человек хочет оказать влияние на слушателя, добиться определенной его реакции [2].

Речевые действия, доведенные до уровня автоматизма, являются своего рода основой для дальнейшего речевого развития ребенка, если речь идет о нормотипичном развитии и, основой для дальнейшего обучения устной речи, в случае, если речь идет о нарушенном развитии. И в том и в другом случае речевые действия для успешного их освоения должны время от времени применяться в естественной ситуации общения. Функция общения реализуется через речевую активность [2, 27].

А. А. Алхазисвили отмечает, что речевая активность является существенным условием речевого развития, а низкий уровень ее развития в свою очередь ограничивает возможность развития психических функций человека [2].

Речь, являясь социальным продуктом, не возникает вне общества и без общения. Для освоения всякой деятельности необходима постоянная, активная практика. То есть ребенок дошкольного возраста для развития речи должен проявлять активность в речевой деятельности. *Активность* в психолого-педагогической литературе определяется как инициативность, готовность к деятельности [1, 2].

Процесс обучения устной речи можно считать завершенным при появлении у ребенка способности использовать накопленный языковой материал в естественных актах общения [2].

В психолого-педагогической литературе существует несколько определений термина «речевая активность». Речевая активность – это деятельностное состояние человека, которое характеризуется стремлением к речевой деятельности на уровне его языковых возможностей [1].

Р. Р. Орлянская термин «речевая активность» определяет как устойчивое свойство личности, проявляющееся в способности воспринимать

и понимать обращенную речь, разнообразном, самостоятельном, инициативном использовании речи в ходе общения с окружающими [34].

В дошкольном возрасте личность ребенка еще не сформирована в полной мере, поэтому не представляется возможным говорить о речевой активности, как об устойчивом свойстве личности. Определение речевой активности как стремление человека к речевой деятельности не отражает свойства речевой активности в полной мере, так как ребенок дошкольного возраста не проявляет речевую активность лишь с целью «говорения». Как правило, ребенком дошкольного возраста движет познавательная потребность [40].

Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. в рамках разработки проблемы обучения детей русскому языку определяют **речевую активность** как стремление ребенка к общению с целью получения новой информации, т. е. для удовлетворения познавательной потребности [36].

Познавательная потребность ребенка является мотивирующей для проявления речевой активности ребенка так как с помощью речи ребенок имеет возможность получить от взрослого необходимую информацию. Соответственно для формирования речевой активности детей дошкольного возраста необходимо развитие и стимуляция познавательной активности [2].

Учитывая, что ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игровая деятельность целесообразно проводить логопедическую работу по формированию речевой активности в игровой форме [22, 54].

Львов М. Р. выделяет ряд условий формирования речевой активности[36]:

- активность человека, коммуникабельность, инициативность во взаимодействии с окружающими;
- способность преодолевать скованность в общении с окружающими;
- хорошо развитая диалогическая и монологическая речь, умение перейти от ситуативного диалога к монологу.

Так же Львов М. Р, выделил компоненты речевой активности: речевые реакции детей в различных ситуациях; предпочтение игр и занятий, связанных с речью; точность отбора языкового материала; реакции ребенка на действия и высказывания окружающих людей [36].

При этом Р. М. Львов указал помехи для развития речевой активности: нарушения речи, нарушения слуха, неустойчивость внимания, плохая память, болезни горла и носа, повышенная застенчивость [36].

М. Н. Ковалева в качестве ключевого условия повышения речевой активности выделяет создание речевых ситуаций, вызывающих интенцию к речевым действиям. Такие ситуации могут быть созданы в ходе занятий проводимых в игровой форме. При этом педагог не акцентирует внимание ребенка на имеющихся в речи ошибках, придерживается безоценочной манеры общения во избежание возникновения речевого негативизма у ребенка [22].

Р. Р. Орлянская отмечает важность организации предметно-развивающей среды, способствующей развитию познавательной и речевой активности ребенка, постоянной речевой практики. При этом необходимо установление доверительных отношений и эмоционального контакта между ребенком и окружающими его людьми (сверстники и взрослые). Коррекционная работа с ребенком должна реализовываться в условиях взаимодействия всех специалистов и с учетом текущего уровня речевого развития ребенка (речевой активности в том числе) [34].

При помощи речи происходит общение людей друг с другом, обмен информации, получение новых знаний. Уровень сформированности и характер проявления речевой активности влияют на коммуникативную, игровую, познавательную и др. виды деятельности человека. Низкий уровень сформированности речевой активности негативно влияет на психическое развитие ребенка [33, 40].

## **1.2. Развитие речевой активности у детей дошкольного возраста в норме**

В норме ребенок овладевает языком без специального обучения. Одним из главных условий успешного речевого развития является речевая среда: люди, общающиеся с ребенком и между собой на языке данной среды.

Для того, чтобы говорить и воспринимать речь ребенку необходимо иметь развитые слух, зрение и артикуляторные навыки. Речевое развитие ребенка запускается еще в пренатальном периоде, по законам генетики развивается в раннем детстве и под влиянием общения с окружающими в дальнейшем совершенствуется [3, 26].

Основой речевого развития детей является умение подражать взрослому. При подражании ребенок устанавливает связь между определенным сочетанием звуков и объектом, обозначаемым этими звуками (например связь между словом «стол» и самим предметом). Таким образом в результате многократного повторения за взрослым у ребенка формируется умение произносить звуки, слоги, слова и фразы [5, 22].

В становлении речевой деятельности А. Н. Леонтьев выделяет следующие этапы [29]:

- подготовительный (от 0 до 1 года);
- преддошкольный (от 1 до 3 лет);
- дошкольный (от 3 до 7 лет);
- школьный.

На подготовительном этапе у ребенка начинают появляться первые голосовые реакции в виде крика и плача, позже – гуление и лепет. Уже ко второму – третьему месяцу жизни крик ребенка приобретает интонационную окраску. В ответ на прекращение общения с ребенком он проявляет реакцию в виде крика. В этом же возрасте у ребенка появляются специфические голосовые реакции – гуление. Среди таких голосовых реакций можно

выделить звуки сходные по звучанию с речевыми ( гласные: [а, о, у, э] и согласные: [п, м, б, к, г, х] ) [5, 10, 11, 29].

Посредством гуления ребенок сигнализирует о своем состоянии (неудовлетворенность каких-либо потребностей, состояние благополучия). При этом ребенок способен устанавливать со взрослым зрительный контакт и имитировать его мимические движения [5].

В возрасте 4 – 5 месяцев у ребенка начинается период лепетных звуков. Лепетная речь ребенка имеет ритмическую структуру и, как правило, сопровождается активными движениями ребенка. С появлением лепета значительную роль в речевом развитии ребенка начинают играть слуховой и зрительный анализатор. На данном этапе у ребенка проявляются аутоэхолалии – многократное и длительное повторение одного и того же слога, при этом ребенок сосредоточенно слушает себя. Так же зрительный контакт и хорошо развитый слух дают ребенку возможность с большей точностью повторять мимику, артикуляцию и звуки за взрослым [5, 10, 11, 45].

Начиная с 7 – 8 месячного возраста лепет ребенка имеет все более приближенный к звучанию слов образ. Ребенку удается произнесение самых простых по слоговой структуре слов («мама, папа» и т. п.), однако эти слова не соотносятся с реальными предметами [5, 10, 11].

Многократно воспринимаемые на слух ребенком слова с одновременной их демонстрацией позволяет сформировать у ребенка соотношение звукового образа слова с реальным предметом в определенной ситуации. У ребенка начинается процесс накопления пассивного словарного запаса [5, 10, 11, 45].

К концу первого года жизни у ребенка появляются первые слова, что является переходом от подготовительного этапа становления речи к преддошкольному. В ходе подготовительного этапа ребенок еще не проявляет речевой активности, но у него закладываются основы для ее формирования и дальнейшего речевого развития [5, 10, 11, 29]:

- совершенствуется слуховое восприятие;
- совершенствуется зрительное восприятие (формируется зрительный контакт со взрослым);
- начинает развиваться умение подражать взрослому (на данном этапе преимущественно неречевое подражание);
- начинается процесс накопления пассивного словарного запаса;
- начинается развитие понимания обращенной речи;
- появляются первые слова;
- развивается подражательная способность (ребенок стремится повторить за взрослым звуки, движения).

На преддошкольном этапе ребенок активно повторяет слова за окружающими его людьми и активно произносит их самостоятельно. Первые слова ребенка не имеют четко фиксированного значения они могут обозначать как предмет, так просьбу или чувства. Тем не менее даже не имея фиксированного значения такие слова, употребляемые ребенком инициативно с целью донести определенную мысль, опосредованную языком до взрослого, уже являются одним из первых проявлений речевой активности ребенка [5, 10, 11, 35, 29].

Речевая активность годовалого ребенка ситуативна и связана с его предметно-практической деятельностью, в значительной степени зависит от эмоциональной вовлеченности взрослого в общение с ребенком. На втором году жизни ребенок активно накапливает пассивный и активный словарь [40, 53, 29]

Важнейшим новообразованием в речи ребенка находящегося на преддошкольном этапе развития речи является появление фразовой речи к концу второго года жизни. Речь для ребенка становится основным средством общения со взрослым, он инициативно вступает в речевую коммуникацию со взрослым с целью удовлетворения возникающих потребностей, в том числе познавательной. То есть к концу второго и началу третьего года жизни ребенок использует речь, как основное средство общения со взрослыми,

ребенок начинает активно задавать вопросы взрослым и сам отвечает на обращенные к нему вопросы. Жесты и мимика, помогавшие ребенку взаимодействовать со взрослым прежде, отходят на второй план. Таким образом у ребенка формируется диалогическая речь [5, 10, 40].

В возрасте от года до трех лет дети довольно легко и быстро перенимают речь взрослых. От механического подражания речи взрослого дети переходят к сознательному использованию речи, как средству общения, речевая активность ребенка возрастает. Круг общения ребенка расширяется, так как он имеет возможность общаться с окружающими с помощью речи. Ребенок часто задает вопросы взрослым и сам отвечает на их вопросы, речевая активность в данном случае инициируется познавательной потребностью ребенка [5, 10, 29].

К трем годам ребенок, как правило, активно взаимодействует со взрослыми выражая свои мысли 2-3 словными фразами преимущественно в повелительном наклонении (например: мама, дай) [5, 10, 29].

Таким образом на дошкольном этапе ребенок начинает проявлять речевую активность. Общение ребенка со взрослым носит упрощенный характер. Недостаток речевого общения со взрослым в данном возрасте негативно сказывается на речевом развитии и его психическом развитии в целом. Оптимальным для ребенка данного возраста является индивидуальное общение со взрослым [5, 29, 40].

На дошкольном этапе речевого развития у детей, начиная с трех лет возрастает потребность в общении, активный словарь ребенка интенсивно пополняется, вместе с этим возрастает способность ребенка к словотворчеству (рифмование слов и сочинение собственных слов). Начиная с трех лет у ребенка интенсивно развивается фонематическое восприятие и повышается качество звукопроизношения [29].

В сравнении с предыдущим этапом, дети дошкольного возраста обладают более обширным словарным запасом, на достаточно высоком уровне понимают обращенную речь, в большей мере развитый



фонематический слух дает большую разборчивость воспринимаемой речи и способствует лучшему звукопроизношению (четкость речи возрастает). Процесс коммуникации у детей дошкольного возраста становится более содержательным и разнообразным. К третьему году жизни, постепенно овладевая речью как средством общения с окружающими, ребенок начинает испытывать все большую потребность в общении. Другими словами дети дошкольного возраста к трехлетнему возрасту инициативно проявляют речевую активность [9].

Речевая активность детей дошкольного возраста проявляется в виде коммуникабельности, инициативности, умении вести диалог и монолог. При этом высокий уровень проявления речевой активности является необходимым условием для познавательного, социального и эмоционального развития. [2]

Речевая активность ребенка дошкольного возраста тесно связана с его предметно-практической деятельностью и в значительной степени зависит от степени вовлеченности взрослого в процесс общения. Благодаря активному взаимодействию со взрослым ребенок дошкольного возраста интенсивно наращивает пассивный и активный словарь [29, 50].

Начиная с четырех лет фразовая речь ребенка усложняется. К данному возрасту ребенок применяет в речи предложения из 5-6 слов, с использованием предлогов и союзов. Ребенок 4-5 летнего возраста способен описать картинку, хорошо запоминает и рассказывает стихотворения. К пяти годам ребенок усваивает обиходный словарь [29].

Далее с 5 до 7 лет дети все более совершенствуются в навыке речевого общения: овладевают навыками словоизменения и словообразования, расширяют активный словарь, выходя за рамки обиходного словаря, могут сформулировать свою мысль в форме короткого текста, то есть у ребенка формируется монологическая речь (тогда как до этого, ребенок преимущественно прибегал к диалогической речи). К седьмому году жизни

ребенок полностью овладевает разговорно-бытовым стилем речи, активно и инициативно использует речь, как средство общения [29].

Речевое развитие ребенка дошкольного возраста и формирование речевой активности, в том числе, зависит от вовлеченности взрослого в процесс общения с ребенком и их совместную деятельность.

Таким образом, основываясь на данном выше определении речевой активности и онтогенезе речи детей дошкольного возраста можно выделить ряд аспектов, необходимых для формирования речевой активности у детей дошкольного возраста:

- в достаточной мере развитое слуховое восприятие;
- понимание обращенной речи;
- развитый пассивный и активный словарь ребенка;
- сформированность фонетической стороны речи;
- на должном уровне сформированная диалогическая и монологическая речь;
- постоянная речевая практика в ходе совместной деятельности со взрослыми.

Без развитого на должном уровне слухового восприятия невозможно полноценное восприятие обращенной речи, а в следствии и понимание речи окружающих. Пассивный и активный словарь ребенка позволяют ему понимать обращенную речь. Для полноценного использования речи, как средством коммуникации необходимо не только понимание обращенной речи ребенком, но и разборчивость собственной речи ребенка – сформированность фонетической стороны речи. Все это в совокупности с интенсивной практикой речевого общения с окружающими стимулирует развитие речевой активности ребенка дошкольного возраста [7, 23, 35].

### **1.3. Особенности формирования речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации**

Кохлеарная имплантация – это система мероприятий включающая: отбор детей (определение показаний и исключение противопоказаний к проведению кохлеарной имплантации); проведение хирургической операции; первое включение речевого процессора и его настройка; послеоперационная слухоречевая реабилитация. Кохлеарный имплант представляет собой биомедицинское электронное устройство преобразующее звуки в электронные импульсы, которые создают слуховые ощущения путем стимуляции сохранных волокон слухового нерва [20, 24].

Речевое развитие детей после кохлеарной имплантации обладает определенной спецификой. И. В. Королева отмечает сходство развития детей после кохлеарной имплантации с развитием детей эффективно использующих слуховые аппараты. Фактически после кохлеарной имплантации и проведения настроек процессора пороги слуха ребенка соответствуют I степени тугоухости, что дает потенциальную возможность ребенку с кохлеарным имплантом понимать речь окружающих, развить фразовую речь. Но все это развивается у ребенка по мере прохождения слухоречевой реабилитации и зависит от ряда условий [24, 25].

В зависимости от времени потери слуха речевое развитие ребенка может идти разными путями. Чем раньше возникло нарушение слуха, тем больше оно влияет на развитие речи. Выделяют две группы детей с нарушением слуха [6, 7]:

- ранооглохшие дети, утратившие слух до двух лет, либо имеющие врожденное нарушение слуха;
- позднооглохшие дети, утратившие слух после трех лет, сохранившие сформированную на момент утраты слуха речь.

Содержание коррекционной работы после кохлеарной имплантации зависит от ряда условий [39]:

- возраст ребенка;
- возраст потери слуха;
- интервал времени между потерей слуха и кохлеарной имплантацией;
- индивидуальные особенности ребенка.

Реабилитация детей потерявших слух после трех лет (позднооглохших) проходит более успешно, чем у детей потерявших слух до трех лет (ранооглохшие), что подтверждает значительную роль слуха в становлении речевой деятельности ребенка [7, 25].

Дети с хорошо развитым слуховым восприятием еще до освоения устной речи усваивают значения слов многократно воспринимаемых из речи взрослых. Любая деятельность ребенка сопровождается речью взрослого и благодаря этому у ребенка развивается понимание обращенной речи и связь слов с окружающими предметами и явлениями. Позднее начиная с отдельных слов и элементарных фраз у ребенка развивается связная речь [7, 13].

Так же слуховое восприятие является основой становления устной речи. При помощи слуха ребенок имеет возможность усвоить звуковой состав слов. При многократном восприятии слов на слух у ребенка совершенствуется звукопроизносительная сторона речи и усваиваются грамматические формы [25, 41].

Исключительное значение имеет слуховое восприятие в развитии понимания речи. Без нарушений слуха ребенок сам усваивает значительный объем слов, которые они многократно воспринимают в ходе общения и совместной деятельности со взрослыми [48].

Таким образом нормально развитый слух позволяет ребенку накопить словарный запас, понимать обращенную речь и овладеть навыками произношения. К школьному возрасту ребенок с нормально развитым слухом

овладевает устной речью. Иным образом проходит процесс становления речевой деятельности у детей с нарушением слуха.

Сразу после кохlearной имплантации и настройки процессора ранооглохший ребенок дошкольного возраста по уровню понимания речи и уровню развития собственной речи соответствует таковым у тотально глухого ребенка. Таким образом дети дошкольного возраста после кохlearной имплантации приобретя возможность слышать на уровне I степени тугоухости еще не научены интерпретировать воспринимаемые звуки, ограничены в понимании обращенной речи, обладают ограниченным пассивным и активным словарным запасом [25].

Недостаточная разборчивость воспринимаемой на слух речи является причиной того, что одно и то же слово ребенок с нарушением слуха может слышать по разному и, в последствии, не связывает это слово с конкретным предметом или явлением, а значит и не усваивает его значение. Нарушение слуха в значительной степени затрудняет освоение звукопроизношения поскольку ребенок не может осуществлять слуховой контроль собственной речи. Ограниченные возможности к слуховому контролю речи затрудняют возможность ребенка к самостоятельному обучению движениям артикуляционного аппарата. Нарушение слуха так же затрудняет процесс накопления словарного запаса и овладения грамматическим строем языка [44].

У детей дошкольного возраста с нарушением слуха отмечают следующие особенности речи [13]:

- сниженное понимание обращенной речи;
- ограниченный словарный запас;
- неверное употребление слов;
- нарушения звукопроизносительной стороны речи;
- нарушения грамматического строя;
- застенчивость;
- низкая речевая активность.

Низкий уровень речевого развития снижает так же и уровень познавательной активности, ограничивает круг общения ребенка с нарушением слуха, формирует специфические черты характера – неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать инициированную другим человеком беседу [42].

В связи с описанными выше ограничениями дети дошкольного возраста после кохлеарной имплантации так же как и до операции предпочитают прибегать к альтернативным способам коммуникации с окружающими, не опосредованными языком. Дети данной группы для привлечения внимания взрослого используют жесты, вокализации в меньшей мере отдельные слова, которые они успели выучить еще до кохлеарной имплантации. То есть имеющееся нарушение слуха не только задерживает речевое развитие ребенка, но и не позволяет сформироваться речевой активности, как это происходит у детей без нарушения слуха. Ключевым отличием развития ребенка с кохлеарным имплантом и без нарушения слуха является то, что ребенок с кохлеарным имплантом для полноценного речевого развития и формирования речевой активности нуждается в помощи специалистов, в то время как у ребенка без нарушения слуха развитие речи и формирование речевой активности происходит спонтанно [25].

### **Выводы по главе 1**

Результаты изучения психолого-педагогической литературы позволили сформулировать ряд выводов:

1. Процесс формирования речевой активности у детей в норме начинается в раннем возрасте с появлением первых слов, имеющих значение и призванных для вступления в коммуникацию со взрослым.
2. Речевая активность формируется у ребенка параллельно с развитием слухового восприятия, понимания речи и развитием активной речи.
3. Для формирования речевой активности у детей дошкольного

возраста после кохлеарной имплантации необходимо проведение системной логопедической работы.

4. Познавательный интерес мотивирует ребенка к проявлению речевой активности с целью удовлетворения познавательной потребности.

5. Дети дошкольного возраста после кохлеарной имплантации обладают неодинаковым потенциалом слухоречевого развития в силу факторов, значительно влияющих на ход и результаты слухоречевой реабилитации: время потери слуха; возраст, в котором проведена кохлеарная имплантация; адекватность настроек процессора кохлеарного импланта; использование слуховых аппаратов до операции; индивидуальные особенности ребенка; наличие сопутствующих речевых нарушений; благоприятные условия послеоперационной слухоречевой реабилитации (наличие квалифицированных специалистов, вовлеченность родителей в реабилитационный процесс и др.).

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### **2.1. Организация эксперимента и методика изучения уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации**

Констатирующий этап эксперимента был проведен на базе реабилитационного центра для детей с нарушением слуха СРОО «Гармония звуков» г. Екатеринбург.

С целью изучения уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации было проведено исследование, которое включало в себя следующие этапы:

1. Подбор методик обследования, направленных на изучение уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

2. Реализация программы исследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: обследование слухового восприятия, выявление уровня понимания обращенной речи, изучение неречевых функций и произносительной стороны речи, словарный запас.

3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Основными критериями подбора испытуемых было проведение операции по кохлеарной имплантации и возраст от трех до семи лет. Выборку эксперимента составили 13 детей дошкольного возраста из них 7 мальчиков и 6 девочек. Каждому из детей, участвовавших в экспериментальном исследовании была проведена операция по кохлеарной имплантации в возрасте от двух до четырех лет.



Базируясь на работах Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Н. С. Жуковой, О. В. Зонтовой, Р. И. Лалаевой, Н. М. Трубниковой, Н. В. Серебряковой была сформирована методика изучения уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Обследование включало в себя три раздела: изучение клинических данных; психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации; анализ результатов обследования, формулирование выводов об уровне сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации [17, 20, 28, 46].

#### *I. Изучение клинических данных.*

Сбор анамнестических данных включал следующие разделы:

- Анкетные данные: имя, дата рождения ребенка.
- Общий анамнез.
- Данные о состоянии органов слуха, даты подключения процессора кохлеарного импланта.
- Сведения о том, носил ли ребенок слуховые аппараты до кохлеарной имплантации.

#### *II. Психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.*

1. Обследование особенностей слухового восприятия по методике О.В. Зонтовой.

Данная методика представляет собой серию заданий, направленных на выявление особенностей слухового восприятия ребенка с нарушением слуха (в частности, кандидатов на кохлеарную имплантацию). Результат каждой из серии заданий был переведен в баллы. Один балл присваивался детям, выполнившим задание безошибочно и 0 баллов присваивалось детям не справившимся с заданием в полной мере. Результаты всех четырех серий

заданий методики оценивались по пятибалльной шкале. Шкала представлена в приложении 2 [21].

2. Обследование уровня понимания обращенной речи (по методике Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой) и объема пассивного и активного словаря (по методике Н. В. Серебряковой) [17, 28].

Обследование уровня понимания обращенной речи у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации было проведено по методике Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой. Ввиду имеющегося у детей нарушения слуха, инструкции, предусмотренные авторами методики, были максимально упрощены [17].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова выделяют 5 уровней понимания речи, которые были соотнесены с балльной оценкой результата [17]:

Нулевой: ребенок не воспринимает речь окружающих, иногда реагирует на свое имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

Ситуативный уровень: ребенок понимает просьбы, связанные с предметами, которые окружают его в быту; знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей, у куклы, при этом не различает по словесной инструкции изображений хорошо ему знакомых предметов и игрушек.

Номинативный уровень: ребенок хорошо ориентируется в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но затрудняется при ориентировке в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках; не понимает вопросов косвенных падежей (чем? Кому? С кем? И т. п.).

Предикативный уровень: ребенок знает много названий действий, без затруднений ориентируется в вопросах косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках; различает значения нескольких предлогов (на, в, около); не различает грамматических форм слов.

Расчлененный уровень: ребенок различает изменения значений, вносимых флексиями, приставками, суффиксами (стол – столы, улетел – прилетел).

Так же данная методика позволяет выявить уровень сформированности лексико-грамматического строя речи у обследуемых детей. В рекомендациях к проведению обследования уровня понимания речи авторы указали, что задания расположены по возрастающей сложности их выполнения. Учитывая данную рекомендацию, в случае, если ребенок не справлялся с заданием, обследование уровня понимания обращенной речи данного ребенка на этом задании завершалось. Шкала оценивания уровня понимания обращенной речи представлена в приложении 2.

3. Обследование объема пассивного и активного словаря по методике Н. В. Серебряковой.

Ввиду ограниченного уровня понимания обращенной речи у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации инструкция, представленная автором методики, была изменена (упрощена). Во время исследования объема пассивного словаря детям предъявлялись последовательно группы картинок с просьбой показать названный педагогом предмет.

Н. В. Серебрякова в своей методике выделяет следующие уровни сформированности пассивного и активного словаря [28]:

Высокий уровень – правильный показ (называние) от 380 до 390 слов.

Выше среднего – правильный показ (называние) от 370 до 379 слов.

Средний – правильный показ (называние) от 340 до 369 слов.

Ниже среднего - правильный показ (называние) от 300 до 339 слов.

Низкий уровень - правильный показ (называние) менее 300 слов.

Результаты обследования объема пассивного и активного словаря были оценены по шкале представленной в приложении 2.

4. Обследование звукопроизношения (по методическим рекомендациям Трубниковой Н. М.).

Оценивание качества звукопроизношения детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации осуществлялось по пятибалльной шкале. Оценивались такие компоненты звукопроизношения, как наличие нарушений произношения разных групп звуков (замены, пропуски, искажения и смешения звуков); качество сформированности функций фонематического слуха: способность дифференцировать звуки, сходные по звучанию слова; персеверации и замены слогов. Шкала оценивания представлена в приложении 2 [46].

5. Обследование уровня развития диалогической и монологической речи по методике Р. И. Лалаевой.

Для обследования уровня развития диалогической и монологической речи была взята методика Р. И. Лалаевой. Так как уровень понимания обращенной речи у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации снижен данная методика была упрощена [28].

В качестве материала для обследования диалогической речи по методике Р. И. Лалаевой была использована серия сюжетных картинок

Детям последовательно предъявлялись картинки из серии и была дана возможность рассмотреть картинки. После того, как ребенок изучил картинки логопед задавал ему ряд вопросов по картинке.

Результаты обследования оценивались по следующим критериям:

- наличие речевой реакции;
- количество слов в ответе (односложно, словосочетанием, предложением);
- соответствие ответа ребенка ситуации, изображенной на картинке.

*III. Анализ результатов обследования, формулирование выводов об уровне сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.*

По итогам обследования особенностей слухового восприятия, уровня понимания обращенной речи, объема пассивного и активного словаря,

звукопроизношения, диалогической и монологической речи были сформулированы выводы об уровне сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Речевая активность оценивалась по пятибалльной шкале (см. приложение 2).

Длительность диагностических занятий, а также последовательность предъявляемых заданий варьировались индивидуально, в зависимости от психофизиологического состояния детей, личностных особенностей и поведения в ситуации обследования. Учебно-методический материал был подготовлен предварительно. Большинство диагностических заданий проводилось с опорой на наглядность. Словесная инструкция, в зависимости от уровня понимания обращенной речи детьми, была максимально упрощена и предъявлялась четко и точно.

Данные полученные в результате проведения обследования были подвергнуты количественному и качественному анализу.

## **2.2 Анализ результатов обследования речевого развития детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации**

### *1. Изучение клинических данных.*

По результатам исследования общего анамнеза были выявлены вредности пренатального периода: токсикоз в первом триместре беременности, хронические заболевания, повышенное артериальное давление и респираторные инфекции (грипп). Патологии во время родов не выявлено, все роды проходили в срок.

В постнатальном развитии обследуемых детей выявлен ряд особенностей: в раннем возрасте дети часто и долго болели (Влада Д., Егор Л., Егор Ф., Женя К.) были подвержены простудным заболеваниям (ОРВИ, бронхит).

Дети воспитываются в полных семьях, родители всех детей не имеют нарушений слуха, у одного ребенка родители одного ребенка (Эмин Т.) используют в общении два языка.

У девяти детей имеется заключение врача-сурдолога: двусторонняя хроническая сенсоневральная тугоухость III - IV степени, кохлеарная имплантация. У четверых детей: двусторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени, кохлеарная имплантация.

Пятерым детям кохлеарная имплантация была проведена в возрасте двух лет, семерым детям – в три года, одному ребенку – в четыре года. По результатам кохлеарной имплантации состояние слуха детей соответствовало I-II степени тугоухости, что позволяет ребенку воспринимать окружающие звуки на достаточном для речевого развития уровне.

Так же важно отметить, что восемь из тринадцати детей (Даша Б., Вероника П., Егор Ф., Кира А., Дима К., Артем К., Макар Л., Катя Л.) носили слуховые аппараты до кохлеарной имплантации и посещали занятия сурдопедагога. Пятеро детей (Влада Д., Егор Л., Рома П., Эмин Т., Женя К.) до имплантации не носили слуховые аппараты и не посещали занятий сурдопедагога. Один ребенок (Эмин Т.) после кохлеарной имплантации не имел возможности систематически посещать занятия сурдопедагога и логопеда, так как данная семья проживала в населенном пункте, где ребенок не мог получать педагогическую помощь.

Более подробно результаты сбора клинических данных представлены в таблице 13 (см. приложение 1).

*II. Психолого-педагогическая диагностика уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.*

*1. Результаты обследования особенностей слухового восприятия по методике О.В. Зонтовой.*

Особенности слухового восприятия детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации были выявлены при помощи методики О. В. Зонтовой.

Результаты обследования особенностей слуховых ощущений детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации представлены в таблице 15 (см. приложение 3). В ходе обследования особенностей слуховых ощущений (задания первой серии) у всех детей была выявлена стойкая условно-двигательная реакция на неречевой сигнал (источник сигнала - барабан) с визуальным подкреплением, кинестетический сигналы (источник - невидимый стук по столу), аудиальный неречевой сигнал низкой частоты (барабан), речевые низкочастотные сигналы (звуки [y], [o]).

Семь из тринадцати детей (Влада Д., Женя К., Катя Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т, Егор Ф.) не продемонстрировали стойкой условно-двигательной реакции на невидимый речевой среднечастотный сигнал (звуки [ш; н]). При этом трое детей (Рома П., Вероника П., Эмин Т) при каждом предъявлении не проявляли никакой реакции на предъявляемый звуковой сигнал, еще четверо детей (Влада Д., Женя К., Катя Л., Егор Ф.) проявляли нестойкую реакцию на предъявляемые звуковые стимулы. Шестеро детей (Даша Б., Женя К., Егор Л., Вероника П., Эмин Т, Егор Ф.) испытали затруднения проявления реакции при предъявлении им высокочастотных речевых сигналов (звуки [с; ц]).

Анализируя результаты проведения первой серии заданий по методике О. В. Зонтовой можно сделать выводы о степени сформированности условно-двигательной реакции у детей, участвовавших в эксперименте. Полностью сформирована условно-двигательная реакция на все виды сигналов у четверых детей (Кира А., Дима К., Артем К., Макар Л.), они четко демонстрировали условно-двигательную реакцию на предъявляемые звуковые стимулы, сами имитировали услышанные звуки. Девять из тринадцати детей (Даша Б., Влад Д., Женя К., Егор Л., Катя Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т, Егор Ф.) нуждаются в проведении работы

сурдопедагогов по формированию условно двигательной реакции на речевые сигналы средней и высокой частоты. Так же следует отметить, что шестеро из них (Даша Б., Влада Д., Женя К., Артем К., Вероника П., Егор Ф.) услышав звуковой стимул проявляли живую эмоциональную реакцию, так же, как и дети проявлявшие стойкую условно двигательную реакцию пытались имитировать услышанные звуковые стимулы.

Задания второй серии по методике О. В. Зонтовой направлены на изучение особенностей восприятия звуков окружающего мира. Более подробно результаты второй серии обследования представлены в таблице 16(см. приложение 3).

Наличие реакции на звуки окружающего мира (бытовые шумы; звуки улицы; голоса животных и птиц; неречевые звуки, издаваемые человеком) было установлено путем устного опроса родителей детей участвовавших в исследовании. Результаты данного опроса были подтверждены путем проведения обследования восприятия звуков окружающего мира при помощи ИКТ (компьютер с динамиками). На момент обследования все дети были в слуховых аппаратах и с подключенными процессорами кохлеарного импланта.

У всех тринадцати детей зафиксировано наличие реакции на звуки окружающего мира: бытовые шумы, голоса животных и неречевые звуки, издаваемые человеком. Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф. при проведении обследования проявляли реакцию не на все виды, предъявляемых сигналов. Данные дети не реагировали на шум ветра, листьев, не всегда проявляли реакцию на шум дождя.

Задания третьей серии по методике О. В. Зонтовой направлены на выявление особенностей различения отдельных характеристик звучаний, представлены более подробно в таблице 17 (см. приложение 3).

Кира А., Дима К., Артем К., Женя К., Макар Л., Катя Л. в ходе обследования проявляли стойкую реакцию различения предъявляемых сигналов. Во время обследования они действовали уверенно, реакция



совпадала с содержанием сигнала (дети выбирали соответствующие схематические изображения).

При предъявлении звука барабана для различения по количеству звучания Даша Б., Егор Л., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф. продемонстрировали неуверенность в проявлении реакции соответствующей сигналу более, чем в два удара по барабану. Егор Л. испытывал трудности в различении сигналов по длительности. С различением звуков по высоте не в полной мере справились Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Эмин Т., Егор Ф.

Даша Б., Эмин Т. испытывали также затруднения в определении локализации предъявляемого сигнала (звук барабана, гармошки справа, слева, сверху, снизу), проявляли неуверенность в реакции, ошибались в определении локализации сигнала.

Задания четвертой серии по методике О. В. Зонтовой направлены на изучение особенностей восприятия ребенком на слух речевого материала. В качестве речевого материала в данном случае были использованы: слова с разным количеством слогов, слова с разным местом ударения, односложные и многосложные слова с одинаковым местом ударения, восприятие на слух знакомых фраз вне ситуации наглядного выбора. Более подробно результаты четвертой серии представлены в таблице 18 (см. приложение 3).

Все тринадцать детей, участвовавших в эксперименте успешно справились с различением на слух слов с разным количеством слогов. Не справился с заданием по различению слов с разным местом ударения Егор Л.. Наибольшие трудности выявили задания по различению односложных и многосложных слов с одинаковым местом ударения (не справились Даша Б., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т.), задание по восприятию на слух знакомых фраз вне ситуации наглядного выбора (трудности испытывали Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.).

Результаты обследования особенностей слухового восприятия по всем четырем сериям детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты обследования особенностей слухового восприятия по методике О. В. Зонтовой**

Имя	Проценты												
	Кира А.	Даша Б.	Влада Д.	Дима К.	Женя К.	Артем К.	Макар Л.	Егор Л.	Катя Л.	Рома П.	Вероника П.	Эмин Т.	Егор Ф.
I слуховые ощущения	25	0	0	25	0	25	25	0	0	0	0	0	0
II звуки окружающего мира	25	25	25	25	25	25	25	0	25	0	0	0	0
III отдельные хар-ки звучаний	25	0	0	25	25	25	25	0	25	0	0	0	0
IV речевой материал	25	0	0	25	25	25	25	0	25	0	0	0	0
Общий %	100	25	25	100	75	100	100	0	75	0	0	0	0

Четверо детей (Кира А., Дима К., Артем К., Макар Л.) справились со всеми заданиями четырех серий, что соответствует высокому уровню слухового восприятия. Двое детей (Женя К., Катя Л.) справились с заданиями на 75%. Женя К. и Катя Л. испытывали трудности в различении аудиальных речевых сигналов средней и высокой частоты (задания первой серии на изучение особенностей слуховых ощущений). С 25% заданий четырех серий справились двое детей (Даша Б. и Влада Д.). Большие трудности вызвали у них задания связанные с различением высокочастотных и среднечастотных аудиальных речевых сигналов в заданиях первой серии; различение по количеству звучаний, по высоте и по локализации звука в заданиях третьей серии; различение односложных и многосложных слов с одинаковым местом ударения, различение на слух знакомых фраз вне ситуации наглядного выбора в заданиях четвертой серии.

Пять детей не справились в полной мере со всеми заданиями методики обследования слухового восприятия по методике О. В. Зонтовой. Егор Л. при проведении обследования с трудом сосредотачивал внимание на выполнении

задания, при выполнении заданий первой, проявляя условно двигательную реакцию старался ориентироваться на реакцию педагога (кивка, одобрительного взгляда). При этом Егор Л.уверенно проявлял реакцию на визуальные и кинестетические сигналы, аудиальные неречевые сигналы, бытовые шумы, голоса животных и птиц. Хорошо справился с заданием на различение речевых и неречевых сигналов, справился с различением слов с разным количеством слогов. Таким образом Егор Л.большие трудности испытывал с заданиями направленными на проявление реакции на речевые аудиальные сигналы.

Роме П. так же, как и Егор Л.с большим успехом выполнял задания, которые предусматривали проявление реакции на неречевые аудиальные сигналы, однако в ходе диагностических занятий в своих ответах и проявлении условно двигательной реакции проявлял большую уверенность, дольше удерживал внимание на выполнении задания. Вероника П. продемонстрировала результаты сходные со слуховыми способностями Егора Л.и Ромы П., но смогла так же успешно различить неречевые и речевые аудиальные сигналы по высоте и локализации звучания. Живо реагировала на слышимые звуки, жестами и вокализациями призывала педагога так же обратить на окружающие звуки. Егор Ф. выполнил задания на том же уровне, что и Вероника П., однако ему доступно и различение односложных и многосложных слов с одинаковым местом ударения.

Отдельно стоит отметить результаты обследования слухового восприятия Эмина Т.. Четырем из пяти детей (Егор Л., Рома П., Вероника П., Егор Ф.) продемонстрировавших низкие результаты кохлеарная имплантация была проведена в 2017-2018 году, в возрасте 3-4х лет. Эмин Т. кохлеарная имплантация была проведена в возрасте двух лет в 2014 году. Так же в возрасте двух лет в 2014 году кохлеарная имплантация была проведена Кира А., однако Кира А.демонстрирует высокий уровень слухового восприятия, а у Эмина Т. слуховое восприятие сформировано на том же уровне, что и у детей трех – четырех лет. Такая разница объяснима тем, что Кира А.носил

слуховые аппараты до кохлеарной имплантации и систематически посещал занятия сурдопедагога и логопеда после имплантации, в то время как Эмин Т. помощь данных специалистов не была доступна.

Таким образом, можно сделать вывод о разном уровне развития слухового восприятия у детей, участвовавших в эксперименте. Восемь детей из тринадцати нуждаются в продолжении работы сурдопедагогов и логопеда по развитию слухового восприятия, дети с более высоким уровнем слухового восприятия нуждаются в логопедической работе по развитию фонематического слуха.

По результатам обследования особенностей слухового восприятия детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации по методике О. В. Зонтовой было принято решение разделить детей, участвовавших в исследовании на две подгруппы.

В первую подгруппу вошли дети с уровнем слухового восприятия низким и ниже среднего: Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.. В первую подгруппу преимущественно вошли дети в возрасте от трех – четырех лет (один ребенок Эмин Т. – шести лет), четверо из семерых детей не носили слуховые аппараты до кохлеарной имплантации.

Во вторую группу вошли дети со средним и высоким уровнем слухового восприятия: Женя К., Кира А., Дима К., Артем К., Катя Л., Макар Л.. Во вторую группу преимущественно вошли дети в возрасте от четырех до шести лет (Дима К. – 3 года), большинству детей (Кира А., Дима К., Артем К., Катя Л.) кохлеарная имплантация была проведена в возрасте двух лет, после имплантации они посещали занятия сурдопедагога и логопеда, пятеро из шести детей (Кира А., Дима К., Артем К., Катя Л., Макар Л.) носили слуховые аппараты до кохлеарной имплантации.

*2. Результаты обследования уровня понимания обращенной речи (по методике Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой).*

По итогам проведения обследования особенностей слухового восприятия детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации дети

были разделены на две подгруппы: с высоким и низким уровнем сформированности слухового восприятия. Справедливо предположить, что дети с низким уровнем развития слухового восприятия в меньшей мере способны понять обращенную речь, поэтому результаты обследования понимания обращенной речи представлены для каждой подгруппы отдельно.

*Анализ результатов обследования понимания речи у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации, включенными в I подгруппу.*

Результаты обследования понимания обращенной речи детьми первой подгруппы представлены в таблице 19 (см. приложение 4). Согласно методическим рекомендациям авторов обследование каждого ребенка прекращалось с первым невыполненным заданием. Максимальное количество заданий, выполненное детьми, включенными в первую группу – одиннадцать. Ни одному из детей первой группы на данном этапе исследования не было доступно понимание элементарных временных отношений.

Анализируя результаты обследования можно сделать вывод о том, что на ситуативном уровне развития понимания речи находится Егор Л., трое детей Рома П., Вероника П., Эмин Т. – на номинативном уровне развития понимания речи, еще трое детей (Даша Б., Влада Д., Егор Ф.) – на предикативном уровне развития понимания речи. Ни один из обследуемых не продемонстрировал расчлененного уровня развития понимания речи.

Доступным для понимания всех детей было: понимание знакомых целостных словосочетаний; названия игрушек (ограниченное количество); названия предметов; используемых в быту. Все дети, за исключением Егор Л., понимали названия частей тела, справлялись с узнаванием знакомых предметов по картинкам. У большей части обследуемых возникли сложности с определением знакомых действий по названиям, только трое детей справились с заданием на понимание направленности действия, понимании просьб, связанных с пространственным расположением знакомых предметов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с каждым из детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации необходимо проводить работу по развитию уровня понимания речи.

*Анализ результатов обследования понимания речи у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации, включенными во вторую подгруппу.*

В результате обследования уровня понимания обращенной речи у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации, включенных во вторую группу было определено, что все шестеро детей продемонстрировали предикативный уровень понимания обращенной речи. Результаты обследования детей второй подгруппы представлены в таблице 20 (см. приложение 4).

В отличие от детей первой группы, дети второй группы в полной мере смогли справиться с двенадцатью заданиями, то есть им было доступно понимание элементарных временных отношений (дети охотно рассказывали, о прошедших и предстоящих значимых для них событиях, при этом оперировали понятиями «вчера», «недавно», «завтра», «давно»).

Начиная с тринадцатого задания методика Н. С. Жуковой и Е. М. Мастюковой позволяет так же сделать вывод о понимании ребенком грамматических форм слов. Задания, направленные на выявление уровня понимания грамматических форм оказались для детей второй группы более сложными (в то время, как для детей первой группы эти задания были недоступны). Дети справлялись с данным заданием, но не в полной мере. Часто переспрашивали задание, путались в ответах. Особенно сложным для детей второй группы было понимание залоговых отношений. В ответ на вопрос «где девочка причесывается, а где девочку причесывают?» дети часто демонстрировали неуверенность в ответе, при повторном вопросе начинали пытаться «угадать» верный ответ.

Так же сложными для понимания детей второй группы были значения предлогов. Как правило, дети понимали предлоги «в, на», но при выполнении

инструкции педагога «положи карандаш на/в коробку» время от времени ошибались, при предъявлении инструкции «положи карандаш перед коробкой / за коробкой» демонстрировали ее непонимание и клали карандаш рядом с коробкой, либо на нее. Ниже в таблице представлены результаты обследования понимания обращенной речи детьми обеих подгрупп.

Таблица 2

**Результаты обследования уровня понимания обращенной речи**

Имя	I подгруппа							II подгруппа					
	Егор Л.	Роман П.	Вероника П.	Эмин Т.	Даша Б.	Влада Д.	Егор Ф.	Женя К.	Дима К.	Артём К.	Катя Л.	Кира А.	Макар Л.
Результат в %	20 %	24 %	24 %	24 %	44 %	44 %	44 %	60 %	72 %	72 %	72 %	80 %	80 %
Уровень	Нулевой	Ситуативный			Номинативный			Предикативный					

Как видно в таблице 2 решение разделить обследуемых детей на две подгруппы в зависимости от уровня слухового восприятия было верным. Суммируя полученные результаты обследования уровня понимания обращенной речи у обеих групп предположение о том, что дети второй группы должны демонстрировать более высокий уровень понимания обращенной речи подтвердилось. Дети второй группы стабильно проявляли предикативный уровень понимания обращенной речи, но при этом затруднялись в различении грамматических форм слов, для которых нужен достаточно высокий уровень разборчивости речи и на достаточном уровне сформированный фонематический слух.

Для дальнейшего обследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации необходимо было уточнить особенности звукопроизношения. С детьми второй подгруппы обследование звукопроизношения было проведено с использованием методических рекомендаций Н. М. Трубниковой. Ввиду ограниченного словарного запаса у детей первой подгруппы обследование

звукопроизношение не было возможным, поэтому с ними было проведено обследование по методике Н. В. Серебряковой с целью уточнения объема пассивного и активного словарного запаса.

*3. Результаты обследования объема пассивного и активного словаря по методике Н. В. Серебряковой у детей первой группы.*

Для уточнения объема пассивного и активного словаря у детей первой группы было проведено обследование по методике Н. В. Серебряковой. Результаты обследования представлены в виде таблицы.

Таблица 3

**Результаты обследования объема пассивного и активного словаря у детей первой подгруппы**

Имя	Пассивный словарь	Активный словарь	Результат в %	Уровень
Даша Б.	89	20	0	низкий
Влада Д.	94	20	0	низкий
Егор Л.	53	3	0	низкий
Рома П.	67	11	0	низкий
Вероника П.	46	10	0	низкий
Эмин Т.	36	10	0	низкий
Егор Ф.	71	14	0	низкий

У всех детей выявлен низкий уровень развития пассивного и активного словаря. Как в пассивном, так и в активном словаре детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации преобладали существительные, глаголы в ограниченном количестве и несколько прилагательных (горячий, холодный, красивый). Более подробно результаты методики представлены в приложении 5.

Методика обследования активного словаря предусматривала предъявление ребенку предметных картинок после которого ребенок должен был назвать изображенный предмет / действие. Примечательно, что дети охотнее справлялись с заданиями направленными на обследование объема пассивного словаря, поскольку им нужно было лишь показать на нужную картинку. Иначе дети реагировали на ситуацию, когда им самим было нужно назвать предмет.



Педагог предъявлял ребенку картинку, давал время ее рассмотреть и задавал вопрос «что это?». Большую инициативу проявляли Даша Б., Влада Д. и Егор Ф. они старались назвать знакомый предмет еще до того, как педагог задавал вопрос, если они не знали, как называется предмет, то призывали педагога его назвать. Рома П. и Вероника П. называли и показали меньшее количество предметов, однако так же, как и Даша Б., Влада Д., Егор Ф. при узнавании предметов с готовностью их называли.

Наименьший объем пассивного и активного словаря выявлен у Егора Л.и Эмина Т.. Помимо сниженного объема пассивного и активного словаря у Егора Л.и Эмина Т.так же и демонстрировали несколько иное поведение, чем другие дети первой группы. Они называли предметы и действия, изображенные на картинке, только после побуждения педагога (часто неоднократного) на речевое высказывание. В ситуации, когда предмет был им не знаком они не старались обратиться за помощью к педагогу.

*Обследование звукопроизношения у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации (вторая подгруппа).*

Обследование звукопроизношения у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации проводилось только с детьми второй группы, так как из-за ограниченного объема активного словарного запаса проведение данного обследования с детьми первой группы было нецелесообразно. Результаты обследования представлены в таблице.

Таблица 4

**Результаты обследования звукопроизношения у детей второй подгруппы**

<b>Имя</b>	<b>Звукопроизношение</b>	<b>Фонемат. процессы</b>	<b>Средний результат в баллах</b>	<b>Результат в процентах</b>
Кира А.	3	3	3	80%
Дима К.	3	3	3	80%
Женя К.	1	1	1	40%
Артем К.	2	2	2	60%
Макар Л.	3	3	3	80%
Катя Л.	2	2	2	60%

Речь Жени К., Артема К., Кати Л. характеризуется наличием нарушений произношения нескольких групп звуков (свистящие, шипящие, соноры) с преобладанием искажения и смещения звуков. Также у Жени К., Артема К., Кати Л. снижена способность к дифференцировке звуков по противопоставлениям: глухой – звонкий, свистящие – шипящие и т. д. При выполнении заданий данные дети часто ошибались в различении слов близких по составу, регулярно допускали ошибки при повторе слогов. В большей мере у детей вызывало затруднения различение свистящих и шипящих, глухих и звонких звуков.

Более успешно с заданиями справились Кира А., Дима К., Макар Л. – у них нарушено произношение не более двух групп звуков, также отмечаются нерегулярные сложности при различении сходных по составу слов. Эпизодически отмечались замены слогов и трудности в дифференцировке смешиваемых в произношении звуков.

Трое детей (Кира А., Дима К., Макар Л.) продемонстрировали уровень развития фонетической стороны речи выше среднего, двое детей (Артем К., Катя Л.) – средний, один ребенок (Женя К.) – ниже среднего.

У всех детей второй группы выявлены нарушения произносительной стороны речи и фонематического слуха. У троих детей нарушено произношение одной группы звуков с преобладанием замен, пропусков и искажений звуков; трудности дифференцирования смешиваемых в произнесении звуков.

У двоих детей отмечено нарушение произношения двух групп звуков; низкая способность дифференцирования звуков, многочисленные ошибки в различении слова близких по звучанию, значительные ошибки при повторе слов.

Один ребенок продемонстрировал грубые нарушения в произношении трех и более групп звуков, низкую способность дифференцирования звуков, значительные ошибки при повторе слов и слогов.

#### *4. Обследование уровня развития диалогической и монологической*

речи по методике Р. И. Лалаевой.

Результаты обследования диалогической и монологической речи по методике Р. И. Лалаевой представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Результаты обследования диалогической и монологической речи  
по методике Р. И. Лалаевой**

Имя	Соответствие ситуации	Характер языкового оформления (наличие реакции)	Оценка в баллах	Результат в процентах	Уровень
<b>Первая подгруппа</b>					
Даша Б.	1	1	2	60%	средний
Влада Д.	1	1	2	60%	средний
Егор Л.	0	0	0	20%	низкий
Рома П.	0	1	1	40%	ниже среднего
Вероника П.	0	1	1	40%	ниже среднего
Эмин Т.	0	1	1	40%	ниже среднего
Егор Ф.	1	1	2	60%	выше среднего
<b>Вторая подгруппа</b>					
Кира А.	1	2	3	80%	выше среднего
Дима К.	1	2	3	80%	выше среднего
Женя К.	1	2	3	80%	выше среднего
Артем К.	1	2	3	80%	выше среднего
Макар Л.	1	2	3	80%	выше среднего
Катя Л.	1	2	3	80%	выше среднего

Дети второй подгруппы продемонстрировали более высокий уровень сформированности диалогической и монологической речи. Из таблицы 5 видно, что низкий уровень развития диалогической и монологической речи выявлен у одного ребенка (Егор Л.). При обследовании он не проявил речевой реакции в ответ на вопросы. Уровень диалогической речи ниже среднего был выявлен у троих детей (Рома П., Вероника П., Эмин Т.), они в

ходе обследования проявляли речевую реакцию в ответ на предъявляемые картинки.

Дети с уровнем развития диалогической и монологической речи ниже среднего называли знакомые предметы или явления на картинках, высказывания были однословными и не всегда соответствовали ситуации на картинке. В ответ на вопросы, предусмотренные методикой обследования данные дети проявляли речевую реакцию, которая была оформлена в виде одного случайного слова. У Егора Ф, Киры А., Димы К., Жени К., Артема К., Макара Л., Кати Л. выявлен уровень диалогической речи выше среднего. На вопросы они отвечали словосочетаниями, которые соответствовали ситуации, изображенной на картинках.

Низкий уровень слухового восприятия, меньший уровень понимания обращенной речи и сниженный объем пассивного и активного словаря у детей 1 группы в совокупности не позволяют продемонстрировать этим детям высокие результаты в ходе обследования диалогической и монологической речи по методике Р. И. Лалаевой. Не смотря на более высокие результаты, в сравнении с детьми первой группы, дети второй группы так же не смогли продемонстрировать уровень диалогической и монологической речи выше среднего.

Такой уровень развития диалогической и монологической речи у детей второй подгруппы обусловлен тем, что уровень развития слухового восприятия детей данной подгруппы не позволяет им на высоком уровне понимать изменения значения слов, выражаемых приставками, суффиксами и окончаниями. Им сложно понять логико-грамматические структуры, выражающие временные и пространственные отношения, поэтому в монологической речи (при пересказе текстов и самостоятельном построении высказывания) дети дошкольного возраста после кохлеарной имплантации допускают ошибки в последовательности событий, пропускают элементы высказывания.

При обследовании монологической речи дети второй группы уже не проявляли той же инициативности, что и при обследовании диалогической речи. Им было сложно самим сформулировать развернутое предложение, по большей части они видели картинку и составляли по ней простое предложение («девочка стоит») и только при помощи педагога распространяли предложения.

Таким образом можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в недостаточной мере развита диалогическая и монологическая речь. Уровень развития диалогической и монологической речи тесно связан с уровнем развития слухового восприятия ребенка, его способностью понимать обращенную речь. Качество монологической речи так же зависит от звукопроизношения ребенка. Более низкие результаты демонстрировали дети первой группы с более низким уровнем слухового восприятия и понимания речи, но и дети второй группы ввиду имеющихся ограничений в слуховом восприятии, понимании речи (понимании грамматических форм, в частности), нарушений звукопроизношения оказались ограничены в способности построения диалога и монолога.

### **2.3 Анализ результатов обследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.**

По итогам проведения обследования особенностей слухового восприятия (у детей первой и второй группы), уровня понимания обращенной речи (у детей первой группы), лексического запаса (у детей первой группы), фонетической стороны речи (у детей второй группы), диалогической и монологической речи (у детей первой и второй группы)

были сформулированы выводы об уровне сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Общая сформированность слухового восприятия, понимание обращенной речи, объем лексического запаса, сформированность звукопроизносительной стороны речи и уровень развития монологической и диалогической речи в совокупности составляют речевую активность ребенка дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Поэтому уровень сформированности речевой активности был определен путем выведения среднего балла по результатам обследования детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Таблица 6

**Сводная таблица результатов обследования детей дошкольного  
возраста после кохлеарной имплантации**

<b>Имя</b>	<b>Слуховое восприятие</b>	<b>Понимание речи</b>	<b>Звуко- произношение</b>	<b>Лексический запас</b>	<b>Активная речь</b>	<b>Средний результат</b>
Кира А.	100%	80%	80%	-	80%	80%
Даша Б.	40%	80%	-	60%	60%	60%
Влада Д.	40%	80%	-	60%	60%	60%
Дима К.	100%	80%	80%	-	80%	80%
Женя К.	80%	80%	40%	-	80%	60%
Артем К.	100%	80%	60%	-	80%	80%
Макар Л.	100%	80%	80%	-	80%	80%
Егор Л.	20%	40%	-	20%	20%	20%
Катя Л.	80%	80%	60%	-	80%	80%
Рома П.	20%	60%	-	20%	40%	40%
Вероника П.	20%	60%	-	20%	40%	40%
Эмин Т.	20%	60%	-	20%	40%	40%
Егор Ф.	20%	80%	-	20%	60%	60%

Подводя итоги обследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации, представленные в таблице 6, были определены следующие результаты: низкий уровень речевой активности определен у одного ребенка Егор Л.; уровень речевой активности ниже среднего у троих детей Рома П., Вероника

П., Эмин Т.; средний уровень – у четверых детей Даша Б., Влада Д., Женя К., Егор Ф.; уровень речевой активности выше среднего – у четверых детей Кира А., Дима К., Артем К., Макар Л., Катя Л.. Ниже представлена таблица в которой отражены результаты обследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в процентах.

Полученные результаты подтверждают, что речевая активность у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации не может быть развита на высоком уровне в виду имеющейся у данных детей специфики слухового восприятия. Кохлеарная имплантация позволяет детям со значительным нарушением слуха слышать на уровне I степени тугоухости, что позволяет ребенку воспринимать окружающие звуки, но недостаточно для различения окончаний, приставок, суффиксов и, как следствие ограничивает их способности к пониманию и применению в речи грамматических категорий.

Таблица 7

**Данные о уровне сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации**

<b>Уровень речевой активности</b>	<b>Результат в баллах</b>	<b>Количество детей в процентах</b>
Низкий	0	7,7%
Ниже среднего	1	23%
Средний	2	30,8%
Выше среднего	3	38,5%
Высокий	4	0%

Таким образом низкий уровень сформированности речевой активности зафиксирован у 7,7% обследуемых, уровень сформированности речевой активности ниже среднего – у 23%, средний уровень – у 30,8%, выше среднего – 38,8%, высокий – у 0%.

### **Выводы по главе 2**

У всех детей, участвовавших в исследовании, имеется заключение врача-сурдолога: двусторонняя хроническая сенсоневральная тугоухость III - IV степени, кохлеарная имплантация. У троих детей: двусторонняя

сенсоневральная тугоухость IV степени, кохлеарная имплантация. Операция по кохлеарной имплантации всем детям была проведена в возрасте от двух до четырех лет.

По итогам обследования особенностей слухового восприятия у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации по методике О. В. Зонтовой был выявлен высокий уровень слухового восприятия у 30,7% детей, средний уровень слухового восприятия у 15,4%, уровень слухового восприятия ниже среднего у 15,4%, низкий уровень слухового восприятия у 38,4%.

Обследование понимания речи выявило ситуативный уровень понимания речи у 7,7% детей, номинативный уровень – у 23,07%, предикативный уровень – у 69% детей. Ни один из детей не продемонстрировал расчлененный уровень понимания обращенной речи.

Исходя из результатов обследования особенностей слухового восприятия и уровня понимания обращенной речи дети, участвовавшие в эксперименте были разделены на две подгруппы. В первую подгруппу вошли дети с уровнем слухового восприятия низким и ниже среднего: Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.. Во вторую подгруппу вошли дети со средним и высоким уровнем слухового восприятия: Женя К., Кира А., Дима К., Артем К., Катя Л., Макар Л..

У детей первой подгруппы низкий уровень слухового восприятия и также невысокий уровень понимания обращенной речи в совокупности определили и ограниченный объем пассивного и активного словарного запаса. У всех детей первой группы выявлен низкий уровень развития активного и пассивного словарного запаса.

В обследование детей второй подгруппы, ввиду более высокого уровня развития слухового восприятия и понимания обращенной речи (относительно показателей детей первой группы) было включено обследование фонетической стороны речи. У всех детей второй группы были



обнаружены нарушения звукопроизводительной стороны речи и недостаточная сформированность фонематического слуха.

Обследование диалогической и монологической речи выявило следующие результаты: низкий уровень - у 7,7% детей, ниже среднего – у 23%, средний – у 30,8%, выше среднего – у 38,5%. У детей первой группы выявлен уровень речевой активности низкий (у одного ребенка), ниже среднего (у троих), средний (у троих). Все дети второй группы продемонстрировали уровень речевой активности выше среднего.

Таким образом результаты констатирующего эксперимента подтвердили взаимосвязь уровня развития слухового восприятия, понимания речи, лексического запаса (пассивного и активного), уровня развития диалогической и монологической речи и уровня сформированности речевой активности.

Дети с низким уровнем развития слухового восприятия и низким уровнем понимания обращенной речи, соответственно обладали сниженным объемом лексического запаса и так же при проведении обследования диалогической и монологической речи не проявляли инициативы и не пытались обращаться за помощью к педагогу в случае затруднений, что соответствовало низкому уровню речевой активности.

И, наоборот, дети с более высокими результатами по обследованию слухового восприятия, понимания обращенной речи, диалогической и монологической речи соответственно проявляли более высокий уровень сформированности речевой активности. Однако, ни один ребенок не продемонстрировал высокого уровня речевой активности, что свидетельствует о необходимости коррекционной логопедической работы по формированию речевой активности с детьми обеих подгрупп.

## ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

### **3.1. Теоретическое и методологическое обоснование логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации**

Каждый ребенок после кохлеарной имплантации должен пройти через длительный период слухоречевой реабилитации. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации подразумевает адекватную настройку речевого процессора, развитие слухового восприятия, формирование и развитие устной речи [39].

Основным подходом в коррекционной работе с детьми после кохлеарной имплантации является слухоречевой подход, разработанный И. В. Королевой. Цель слухоречевого подхода – свободное восприятие ребенком с нарушением слуха окружающих звуков и речи. Основа слухоречевого подхода состоит в том, чтобы язык и речь изучались ребенком через развитие слухового восприятия. Данный подход базируется на том, чтобы научить ребенка воспринимать звуки окружающей среды, приводя к естественному развитию речи и языка, а слухоречевая практика требует, чтобы с ребенком взаимодействовали через разговорный язык и создавали слухоречевую окружающую среду [23, 24, 25].

Слухоречевая реабилитация детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации представляет собой продолжительный поэтапный процесс подразумевающий вовлеченность в него ряда специалистов: сурдолога, сурдопедагога, логопеда и др. Целью специалистов является

выявление всех особенностей развития ребенка, развитие и поддержание его слухоречевых способностей [25, 26].

Этапы слухоречевой реабилитации описаны в рамках слухового метода реабилитации пациентов после кохлеарной имплантации, который был разработан И. В. Королевой. На первом этапе слухоречевой реабилитации ведется активная работа сурдопедагогов и логопедов по развитию слухового и слухоречевого восприятия детей после операции. Второй этап является основным, в ходе второго этапа логопед и сурдопедагог совместно работают над дальнейшим развитием слухового и слухоречевого восприятия, фонематического слуха, понимания обращенной речи, умения повторять за взрослым, слухоречевой памяти и др. На третьем этапе задачей специалистов становится развитие у детей после кохлеарной имплантации восприятия речи и собственной речи, как базовым средством общения. На четвертом этапе специалисты работают над развитием связной речи и пониманием сложных текстов [25].

По итогам проведения кохлеарной имплантации и прохождения ребенком слухоречевой реабилитации ребенок может обучаться в инклюзивном образовательном учреждении, поэтому важно максимально подготовить к этому ребенка в дошкольном возрасте. Так дети с кохлеарными имплантами в условиях инклюзивного образовательного учреждения должны быть способными к восприятию и пониманию больших объемов информации, им необходимо проявлять речевую активность при взаимодействии со взрослыми и сверстниками, для освоения учебного материала ребенку младшего школьного возраста важно уметь развернуто отвечать на заданные вопросы и самостоятельно их задавать, строить самостоятельные высказывания, понимать тексты. Подготовить ребенка к этому возможно в рамках логопедической работы [45, 46].

На эффективность развития слухового восприятия у детей после кохлеарной имплантации влияет ряд факторов: продолжительность глухоты и возраст начала глухоты. Согласно этим факторам принято выделять

следующие группы детей: дети с врожденной глухотой – возникновение снижения слуха до начала развития речи ребенка; дети с ранней приобретенной глухотой – возникновение снижения слуха во время развития речи ребенка; дети с поздней приобретенной глухотой – возникновение снижения слуха после завершения сензитивного этапа развития речи ребенка. В рамках данной работы наиболее подробно будет рассмотрен вопрос формирования речевой активности у детей дошкольного возраста с ранней приобретенной глухотой [28].

При изучении литературы, посвященной слухоречевой реабилитации детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации основной акцент авторы делают на развитии слухового и речевого развития. При этом упор делается именно на слуховом восприятии, понимании обращенной речи, формировании системы языка. Так же важно рассмотреть аспект активного использования речи, как средства коммуникации, то есть речевую активность детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Одним из самых главных направлений реабилитации детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации является логопедическая работа по развитию речи. Логопед может подключиться к реабилитационному процессу еще на этапе подготовки ребенка к кохлеарной имплантации, при условии, что ребенок носит слуховые аппараты, либо в послеоперационный период, когда процессор импланта будет настроен. В зависимости от того на каком уровне речевого развития находится ребенок после кохлеарной имплантации логопед работает над формированием правильного речевого дыхания, развитием органов артикуляционного аппарата, формированием неречевого и речевого подражания, стимуляцией имеющихся произвольных и произвольных голосовых реакций, расширением словарного запаса, вызыванию спонтанной речи, развитию связной речи, развитием высших психических функций (произвольность) [17, 27].

По достижении достаточного уровня слухового восприятия логопед так же начинает работу по развитию фонематического слуха, расширению пассивного и активного словаря. В совокупности работа логопеда в описанных выше направлениях позволяет создать основу для формирования у ребенка дошкольного возраста после кохлеарной имплантации речевой активности.

По результатам констатирующего эксперимента сделан вывод о необходимости проведения системы логопедических занятий по развитию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

В ходе обследования дети, участвовавшие в обследовании, были разделены на две подгруппы. В первую подгруппу вошли Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.. Во вторую подгруппу вошли Кира А., Дима К., Женя К., Артем К., Макар Л., Катя Л.. В соответствии с уровнем сформированности речевой активности были определены направления логопедической работы с каждой из подгрупп детей, участвовавших в исследовании.

**Целью** коррекционной работы в рамках данного исследования является формирование речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Речевая активность подразумевает под собой наличие у ребенка способности пользоваться речью, как полноценным средством коммуникации. Такое использование речи не представляется возможным без ряда факторов обуславливающих специфику речевого развития детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: сниженный уровень слухового восприятия, ограниченный объем лексического запаса (как активного словаря, так и пассивного), невысокий уровень понимания обращенной речи (как у детей первой группы), нарушения звукопроизношения (как у детей второй группы) и низкий уровень развития диалогической и монологической речи.

Поэтому в логопедической работе по формированию речевой активности детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации был выделен ряд **задач**:

- развитие слухового восприятия;
- развитие понимания обращенной речи;
- расширение пассивного и активного словарного запаса;
- актуализация речевой деятельности;
- развитие связной речи.

Реализация данных задач логопедической работы не представляется возможной без соблюдения ряда общедидактических и специальных **принципов** работы с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации [4, 26, 47]:

1. Принцип онтогенеза: учет закономерностей становления речевой деятельности у детей в норме.

2. Принцип развития: Работа должна строиться на основании учета актуальных потребностей и возможностей ребенка и зоны ближайшего развития (по Л. С. Выготскому). Должны быть определены условия для стимуляции и расширения имеющихся у ребенка интересов.

3. Принцип комплексности: коррекционная работа по формированию речевой активности ведется в команде с несколькими специалистами: сурдопедагог, логопед, психолог.

4. Принцип использования обходного пути: опора на сохранные анализаторы.

5. Поэтапность слухоречевой реабилитации. При проведении логопедической работы необходимо учитывать на каком этапе слухоречевой реабилитации (по И. В. Королевой) находится в данный момент ребенок.

6. Полисенсорность в работе с детьми.
7. Соблюдение посильной речевой нагрузки для детей.
8. Включение ребенка в совместную со взрослым деятельность.

9. Создание ситуации успеха. Формирование у ребенка эмоционально-положительного отношения к познавательной деятельности.
10. Речевые действия должны сочетаться с предметными действиями.
11. Ориентация на индивидуально-личностные потребности ребенка.
12. Постепенное усложнение заданий (от простого к сложному).

### **3.2 Содержание логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации**

В основе коррекционной работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации лежат результаты констатирующего эксперимента, полученные в процессе обследования и являющиеся необходимой составляющей выбора наиболее эффективных методов и приёмов логопедического воздействия. В экспериментальную группу вошли 13 детей: Кира А., Даша Б., Влада Д., Дима К., Женя К., Артем К., Макар Л., Катя Л., Вероника П., Эмин Т., Егор Л., Рома П.. Из них трое детей не имели возможность регулярно посещать занятия логопеда и сурдопедагога: Эмин Т., Егор Л., Рома П..

В ходе констатирующего эксперимента было выделено две подгруппы детей согласно их уровню слухового восприятия и понимания обращенной речи. В первую подгруппу вошли дети с низким уровнем слухового восприятия и понимания обращенной речи, ограниченным словарным запасом: Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.. Во вторую подгруппу вошли дети с более высоким в сравнении с детьми

первой подгруппы уровнем слухового восприятия и понимания обращенной речи: Кира А., Дима К., Женя К., Артем К., Макар Л., Катя Л.

Логопедические занятия с каждым ребенком из обеих подгрупп проводились два раза в неделю. В процессе логопедической работы было проведено 20 индивидуальных логопедических занятий с каждым ребёнком на базе СР ОО «Гармония звуков» города Екатеринбурга. Все занятия осуществлялись с учётом основных принципов логопедической работы, психолого-педагогических особенностей детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации, а также с опорой на онтогенез речевой активности.

На основании данных констатирующего эксперимента, а также данных анализа работ авторов по формированию речевой активности и логопедической работы с детьми после кохлеарной имплантации были сформулированы направления и содержание логопедической работы.

*Направления логопедической работы с детьми первой подгруппы:*

1. Формирование слухового восприятия. В ходе констатирующего эксперимента были определены особенности слухового восприятия детей первой подгруппы. Основные трудности вызывали у детей задания на различение средне- и высокочастотных речевых звуков, различение звуков улицы (такие как звук ветра, шум листьев), различение слов на слуховой основе, различение на слух и понимания знакомых фраз. Таким образом была выявлена необходимость в развитии произвольности слухового внимания детей первой подгруппы, умение слушать и различать звуки и слова на слуховой основе. Данное направление реализуется в рамках работы сурдопедагогов и логопедов [15, 21, 25, 45].

2. Актуализация речевой деятельности: активизация неречевого и речевого подражания (с использованием элементов фонетической ритмики), вызывание вокализаций непроизвольного характера с последующим переходом в произвольные вокализации, повторением звуков, комплексов звуков и слов за взрослым [8, 14, 38].



3. Развитие понимания обращенной речи ребенком: данное направление подразумевает формирование у ребенка понимания простых просьб, обучение предметным действиям и пониманию высказываний взрослого, которыми он их сопровождает, формирование интереса к игрушкам и игре, обучение игровым действиям [17, 18].

4. Расширение пассивного и активного словаря: расширение пассивного словаря происходит в ходе усвоения названий предметов и действий, так же ведется работа по переводу слов из пассивного словаря в активный, при этом на первых этапах детей учат произносить ударный слог в слове и составлять словосочетания на более поздних этапах работы [17].

*Направления логопедической работы с детьми второй подгруппы:*

1. Развитие слухового восприятия, фонематического слуха. (данное направление реализуется в рамках работы сурдопедагогов и логопедов). В ходе контрольного эксперимента у детей второй подгруппы были выявлены трудности в различении средне- и высокочастотных речевых звуков, различение слов разной слоговой структуры на слух, часть детей испытывали сложности в определении количества звучаний и локализации звукового стимула. Для детей второй подгруппы необходимо развитие слухового восприятия с использованием неречевого (на подготовительном этапе) материала и речевого (на основном и заключительном этапах логопедической работы) материала [23].

2. Развитие связной речи: данное направление предусматривает развитие диалогической и монологической речи. Обучение диалогической речи подразумевает обучение ребенка задавать вопросы взрослому и отвечать на обращенные к нему вопросы, формирование связной речи в ходе беседы со взрослым. Развитие монологической речи предусматривает обучение детей умению самостоятельно составлять связное высказывание (описательный рассказ, рассказ о событиях жизни). Параллельно с развитием связной речи проходит работа по развитию понимания лексико-грамматических конструкций. Так же лексические темы, которые были

использованы в логопедической работе дублировались на занятиях сурдопедагога [32, 48].

3. Работа над звукопроизношением (постановка и автоматизация звуков, работа над слоговой структурой слова, развитие фонематического слуха проходит параллельно с развитием связной речи) [5, 35, 51, 52]].

Обучение шло поэтапно. Занятия проводились индивидуально. С каждым ребенком было проведено 20 занятий. Этапы логопедической работы представлены в таблице 8.

Таблица 8

**Этапы логопедической работы по формированию речевой активности с детьми первой подгруппы.**

<b>Этап</b>	<b>Кол-во занятий</b>	<b>Цель логопедической работы</b>	<b>Методы и приемы коррекции</b>
<b>I подготовительный</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие моторики артикуляционного аппарата;</li> <li>- формирование и развитие слухового восприятия;</li> <li>- формирование и развитие неречевого подражания;</li> <li>- развитие понимания обращенной речи;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мимическая и артикуляционная гимнастика;</li> <li>- игры и упражнения на развитие слухового восприятия, неречевого подражания, понимания обращенной речи;</li> <li>- элементы фонетической ритмики для активизации голосовой активности и коррекции звукопроизношения.</li> </ul>
<b>II основной</b>	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие моторики артикуляционного аппарата;</li> <li>- развитие слухового восприятия;</li> <li>- развитие понимания обращенной речи;</li> <li>- актуализация речевой деятельности;</li> <li>- расширение словарного запаса;</li> <li>- стимуляция познавательной активности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- артикуляционная и мимическая гимнастика;</li> <li>- игры и упражнения на развитие слухового восприятия, понимания обращенной речи, расширение словарного запаса;</li> <li>- игры на активизацию речевой деятельности;</li> <li>- фонетическая ритмика для активизации голосовой активности и коррекции звукопроизношения.</li> </ul>
<b>III заключительный</b>	3	Закрепление сформированных на подготовительном и основном этапах умений и навыков.	

*Содержание и направления логопедической работы по формированию речевой активности у детей первой подгруппы на подготовительном этапе.*

1. Формирование слухового восприятия.

Развитие слухового восприятия дошкольников рассматривается как один из компонентов системы формирования словесной речи и включается во все этапы логопедической работы. После подключения и настройки процессора кохлеарного импланта ребенок оказывается в новых условиях. Физически ребенок начинает слышать, но не имеет навыков различения воспринимаемых звуков.

Сурдологи и сурдопедагоги после проведения кохлеарной имплантации начинают формировать у ребенка условно-двигательную реакцию на неречевые и речевые звуки. Особенно важной для развития в последующем устной речи у ребенка является работа над условно-двигательной реакцией на речевые звуки различной частоты. В рамках логопедической работы закрепляются навыки различения неречевых и речевых звуков, закрепляется отработанная с сурдопедагогами условно-двигательная реакция. В процессе работы по развитию слухового восприятия внимание ребенка акцентируется так же на артикуляции речевых звуков. Развитие слухового восприятия происходит в процессе слухо-зрительного восприятия устной речи и слухового восприятия ограниченной части речевого материала на всех занятиях и вне их при условии постоянного использования звукоусиливающей аппаратуры [40].

Пример упражнения на развитие слухового восприятия на неречевом звуковом материале:

«Покажи игрушку»

Цель упражнения: закрепление условно-двигательной реакции на звучание музыкальных инструментов, развитие умения совершать действие во время звучания инструмента и прекращать его при завершении звучания.

Оборудование: барабан, игрушки (кукла, мишка или др. в зависимости от предпочтений ребенка), экран.

Ход упражнения: ребенку дают игрушку, педагог такую же игрушку прячет за спиной. Педагог начинает стучать по барабану, в момент начала звучания из-за спины появляется игрушка и «танцует». Педагог прекращает стучать по барабану и в этот момент прячет игрушку за спину. Педагог учит ребенка показывать игрушку во время звучания барабана и прятать в момент прекращения звучания. Сначала упражнение отрабатывается на слухозрительной основе, когда ребенок начинает успешно справляться с заданием барабан прячется за экраном и ребенок выполняет заданные действия на основе слухового восприятия.

На подготовительном этапе работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации развитие слухового восприятия проходит с использованием неречевого материала. Игры и упражнения по формированию слухового восприятия представлены в приложении 6.

## 2. Формирование неречевого подражания, активизация вокализаций.

Для развития речевого подражания необходимо развить неречевое подражание. Взаимодействие происходит в ходе игры. В качестве материала используются предметы и игры, подразумевающие совместную деятельность. Игры с мячом (бросание мяча друг другу, в корзину), с кубиками (совместно раскладывать и собирать кубики), поиск мелких предметов в сухом бассейне, «волшебный мешочек» (поиск маленьких предметов, игрушек), игры со звукоподражанием (имитация дождя, хождение с озвучиванием «топ-топ-топ», упрощенное проигрывание сказок (например, «Теремок», где ребенок многократно проигрывает ситуацию с озвучиванием «тук-тук-тук»), кормление игрушек («накорми куклу», «кто что ест»), рисование (кисточками, пальчиковыми красками, мелками и т.п.) с озвучиванием, игры с машинкой (катание по заданному маршруту, «перевозка грузов»), с использованием элементов фонетической ритмики в сочетании с физическими упражнениями (ходьба, бег, прыжки) [8, 49, 57].

Порядок работы с ребенком на подготовительном этапе:

1. действия по подражанию: действие совершает взрослый, а ребенок помогает ему;
2. сопряженно: ребенок совершает действия совместно со взрослым;
3. поочередно: сначала действие совершает взрослый, ребенок повторяет за ним;
4. самостоятельно: ребенок совершает действие по речевой инструкции взрослого.

Развитие неречевого подражания:

- Обучение ребенка повторению за взрослым бытовых жестов: привет / пока, дай руку, похлопай, воздушный поцелуй, дай.
- Имитация движений животных: прыгать как зайчик, летать как птичка, ходить как мишка.
- Повторение движений за взрослым во время выполнения зарядки.
- Подражание за взрослым в ходе выполнения заданий на развитие мелкой моторики: занятия с пластилином, крупой, пальчиковая гимнастика с одновременным проговариванием фраз и стихотворений взрослым.
- Подражание за взрослым в ходе выполнения заданий на развитие артикуляционной моторики (артикуляционная гимнастика).
- Подражание за взрослым в ходе выполнения мимической гимнастики: совместная со взрослым имитация выражений лица соответствующим различным эмоциональным состояниям (грустный / плачет, веселый / смеется, злой / сердится и т. д.).

3. Развитие артикуляционной моторики: выполнение упражнений артикуляционной гимнастики необходимо для подготовки артикуляционного аппарата к активной речевой деятельности и является основой для формирования правильного звукопроизношения. Упражнения представлены в приложении 5.

*Содержание и направления логопедической работы по формированию речевой активности у детей первой подгруппы на основном этапе.*

1. Развитие слухового восприятия.

На втором этапе продолжается работа по развитию слухового восприятия с постепенным усложнением отрабатываемого материала, переходом от работы с неречевым материалом к речевому. Пример игры на развитие слухового восприятия на основном этапе: “Найди картинку”

Цель: развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале.

Оборудование: картинки с изображением животных (или игрушки).

Ход упражнения: педагог раскладывает перед ребенком ряд картинок с изображением животных (пчела, жук, кошка, собака, петух, волк и др.) и воспроизводит соответствующие звукоподражания. Далее ребенку дается задание определить по звукоподражанию животного и показать картинку с его изображением. Игра проводится в двух вариантах: с слухозрительной основой на начальных этапах и только с слуховой опорой на более поздних этапах (педагог находится за ширмой или экраном).

2. Развитие понимания обращенной речи, расширение словарного запаса.

Расширение словарного запаса, как было описано выше происходит в ходе работы по актуализации речевой деятельности. На втором этапе уже имеющиеся в словаре ребенка слова уточняются в своем значении. В обиход ребенка включают все больше глаголов, но уже не только на уровне понимания обращенной речи, а с включением в активную речь. Если на первом этапе глаголы предъявлялись в качестве инструкции «иди», «кати», «топай», то на втором этапе ребенку уже предлагаются задания с предъявлением наглядных изображений «что делает ляля / миша?». То есть ребенок должен узнать изображенной действие и, в силу своих речевых возможностей, назвать его.

3. Актуализация речевой деятельности, развитие высших психических функций.

Не прекращая работы по вызыванию неречевого и речевого подражания (в том числе произвольных и произвольных вокализаций) на втором этапе коррекционной работы начинается более интенсивная работа с речевым материалом, отработанным в ходе первого этапа, подключается новый речевой материал. Уже имеющиеся произвольные вокализации закрепляются в речи ребенка, наряду с расширением пассивного словарного запаса начинается более активная работа по наработке активного словаря ребенка.

Для активизации речевого подражания необходимо начинать работу с развития подражания действий взрослого. Детей обучают игре в мяч, имитированию действий взрослого в игре, например, «летаем, как птица/самолет» и т.п.

Далее подключают игры с использованием музыкальных инструментов, звуки которых дублируются словом:

Тук-тук-тук! (ложки, барабан)

Ля-ля-ля! (Металлофон)

Динь-динь! (Колокольчик)

Как-кап-кап ! (Треугольник)

Бум-бум-бум! (Бубен).

Так же целесообразно использование упражнений с элементами фонетической ритмики (произносим «У» и вытягиваем руки вперед и т.д.).

В ходе проведения работы над активизацией речевого подражания параллельно прорабатывается и понимание обращенной речи, пополняется пассивный и активный словарь ребенка.

Упражнения на формирование неречевого и речевого подражания, активизации вокализации представлены в приложении 6.

Познавательная и речевая активность детей дошкольного возраста развивается в тесной взаимосвязи. Познавательная активность формируется в

ходе взаимодействия ребенка со взрослыми и стимулирует в свою очередь его речевую активность. Учитывая этот факт, общение с детьми в ходе логопедической работы строилось через собственную деятельность ребенка, через действия с предметами [42].

То есть познавательный интерес ребенка находит свое отражение в играх, рисунках, речевых высказываниях, творческих работах. Такой подход позволяет смоделировать ситуацию в которой ребенок говорит исходя из собственной потребности в удовлетворении познавательного интереса (просьбы с целью получить предмет необходимый для осуществления собственной деятельности, вопросы взрослому с целью получения информации и т. п.). Поэтому целесообразно стимулировать познавательную и речевую активность детей в данных видах деятельности. Для развития познавательной активности детей применялись игры и упражнения способствующие формированию действий сравнения, классификации, узнавания предметов по описанию (для детей первой группы задания предъявлялись в максимально простой форме).

#### 4. Развитие моторики артикуляционного аппарата.

На основном этапе логопедической работы по формированию речевой активности было продолжено проведение мимической и артикуляционной гимнастики подготовки артикуляционного аппарата к активной речевой деятельности. Упражнения артикуляционной гимнастики представлены в приложении 9.

*Содержание и направления логопедической работы по формированию речевой активности у детей первой подгруппы на заключительном этапе.*

На заключительном этапе проводилась работа по закреплению навыков отработанных в ходе подготовительного и основного этапа коррекционной работы. Развитие слухового восприятия проходило преимущественно на речевом материале, например, выполнялись задания на различение сходных по звучанию слов, восприятие и понимание ребенком фраз и простых предложений на слух.



Так же была продолжена работа по актуализации речевой деятельности, в большей мере использовались задания предусматривающие проявления речевой активности со стороны детей, например, задания где раньше требовалось от ребенка лишь показать нужную картинку, теперь предъявлялись ребенку с инструкцией «назови / скажи / что это? / что делает?». Те задания, где на подготовительном этапе от ребенка требовалось преимущественно неречевое подражание дублировались на заключительном этапе, но уже с целью стимуляции речевого подражания ребенка.

На протяжении всех этапов логопедической работы с детьми проводились занятия на развитие понимания обращенной речи и расширение словарного запаса.

Каждое занятие длилось 25-30 минут и проводилось согласно следующей структуре:

1. Приветствие.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Развитие слухового восприятия.
4. Развитие понимания речи.
5. Развитие активного и пассивного словаря.
6. Подведение итогов

Для каждого ребенка первой подгруппы был составлен индивидуальный перспективный план логопедической работы по формированию речевой активности (см. приложение 12). При составлении плана учитывались результаты констатирующего эксперимента.

Поскольку в ходе констатирующего эксперимента было определено, что дети первой и второй подгруппы находятся на разном уровне формирования речевой активности (разный уровень слухового восприятия, понимания обращенной речи, словарный запас и способность к диалогической и монологической речи) для детей второй подгруппы был составлен отдельный план логопедической работы по формированию

речевой активности, который включал в себя подготовительный, основной и заключительный этапы.

В таблице 9 подробно представлены этапы логопедической работы по формированию речевой активности у детей второй подгруппы с определением целей, методов и приемов логопедической работы.

Таблица 9

**Этапы логопедической работы по формированию речевой активности у детей второй подгруппы**

<b>Этап</b>	<b>Кол-во занятий</b>	<b>Цель логопедической работы</b>	<b>Методы и приемы коррекции</b>
<b>I подготовительный</b>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие слухового восприятия (подготовительный этап работы по развитию фонематического слуха с использованием неречевого материала);</li> <li>- развитие связной речи (работа над диалогической речью);</li> <li>- стимуляция вопросительно-познавательной активности;</li> <li>- подготовительный этап коррекции звукопроизношения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мимическая и артикуляционная гимнастика;</li> <li>- упражнения на развитие слухового восприятия;</li> <li>- игры и упражнения на развитие связной речи;</li> <li>- игры, фонетическая ритмика, упражнения, на коррекцию звукопроизношения.</li> </ul>
<b>II основной</b>	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие фонематического слуха;</li> <li>- расширение представлений об окружающем мире (расширение словарного запаса);</li> <li>- развитие связной речи (работа над диалогической и монологической речью);</li> <li>- стимуляция и поддержание вопросительно-познавательной активности;</li> <li>- коррекция звукопроизношения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мимическая и артикуляционная гимнастика;</li> <li>- упражнения на развитие слухового восприятия;</li> <li>- игры и упражнения на развитие связной речи;</li> <li>- игры, фонетическая ритмика, упражнения, на коррекцию звукопроизношения.</li> </ul>
<b>заключительный</b>	3	Закрепление сформированных на подготовительном и основном этапах умений и навыков.	

*Содержание и направления логопедической работы по формированию речевой активности у детей второй подгруппы на подготовительном этапе.*

1. Развитие слухового восприятия (фонематического слуха).

На первом этапе развитие фонематического слуха отрабатывалось на неречевом материале, т. е. был проведен подготовительный этап работы по развитию фонематического слуха. Детям второй подгруппы предлагались задания на различение неречевых звуков (звонки, стук, шум ветра). Пример упражнения: «Шумящие коробочки»

Инвентарь: два комплекта небольших коробочек, наполненных различными материалами (бусины, скрепки, песок, различные крупы).

Ход упражнения: педагог берет коробочку из своего набора и трясет ее, ребенок с закрытыми глазами внимательно прислушивается к звучанию, затем на слух подбирает коробочку из своего набора звучащую аналогично. Вести «игру» по очереди могут вести педагог и ребенок. Когда ребенок успешно справляется с данным заданием упражнение можно усложнить: попросить ребенка воспроизвести заданную последовательность разных звучаний. Примеры упражнений представлены в приложении 4.

2. Развитие связной речи, стимуляция вопросительно-познавательной активности (примеры заданий представлены в Приложении 9). На первом этапе проводилась работа по развитию диалогической речи, формировалось умение развернуто отвечать на заданный вопрос, формулировать вопросы самостоятельно, поддерживать диалог с собеседником. Развитие связной речи проходило с использованием лексических тем, таким образом совместно с развитием связной речи на протяжении всех этапов логопедической работы проходило расширение представлений детей второй подгруппы об окружающем мире [18, 42].

На подготовительном этапе развитие диалогической речи проходило в рамках обучения детей умению отвечать на вопросы, сформулированные педагогом. Выполнялись задания, в которых ребенку было необходимо утвердительно или отрицательно отвечать на вопросы педагога. Примеры упражнений подготовительного этапа:

- «Подтверди, если это верно». Предварительно педагог знакомит

ребенка с темой занятия «игрушки» (предъявляют наглядный материал: игрушки, рисунки, лепят фигурки игрушек из пластилина). Педагог предъявляет инструкцию ребенку: «подтверди, если это верно. Мяч круглый?». Ребенок отвечает: да, мяч круглый». Так же применялись упражнения, где предусматривался отрицательный ответ ребенка на вопрос. Педагог задает вопрос: «У кошки уши длинные?». Ребенок отвечает «нет, у кошки уши короткие».

- «Магазин». Педагог берет на себя роль покупателя, ребенок – продавец. Согласно изучаемой теме подбирается речевой и наглядный материал. Педагог в роли покупателя описывает предмет, который он желает приобрести. Ребенку необходимо понять по описанию какой предмет нужен покупателю. Затем педагог и ребенок меняются ролями.

3. Подготовительный этап коррекции звукопроизношения. В рамках подготовки к коррекции звукопроизношения с детьми проводилась мимическая и артикуляционная гимнастика. Упражнения представлены в приложении 10.

*Содержание и направления логопедической работы по формированию речевой активности у детей второй подгруппы на основном этапе.*

1. Развитие фонематического слуха. На втором этапе для развития слухового восприятия и фонематического слуха использовался речевой материал, задания постепенно усложнялись. В работе с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации с высоким уровнем слухового восприятия необходимо использовать методы и приемы по развитию фонематического слуха, используемые в логопедической практике с детьми с тяжелыми нарушениями речи. На втором этапе логопедической работы проводится занятия направленные на формирование фонематического восприятия и слухового контроля, операций звукового анализа (начиная с определения первого и последнего звука в слове). Для этого используются такие упражнения, как «хлопни в ладоши, когда услышишь звук», «Найди

слово на заданный звук», упражнения на развитие слухового восприятия представлены в приложении 4 [39].

2. Развитие связной речи (примеры заданий представлены в Приложении 9). Так же, как и в работе над фонематическим слухом задания на развитие связной речи постепенно усложняются. Происходит постепенный переход от диалогической речи к монологической. От заданий с одной картинкой, где ребенку было необходимо описать картинку с помощью наводящих вопросов педагога переходят к заданиям с серией сюжетных картинок. То есть у ребенка формируется умение восстанавливать последовательность событий и составлять маленький рассказ по серии картинок (одно-два предложения к каждой картинке). Так же включаются игры и упражнения подразумевающие совместную со взрослым и самостоятельную творческую деятельность ребенка: рисование, лепка из пластилина, проигрывание сюжетов с игрушками.

### 3. Стимуляция вопросительно- познавательной активности.

С целью развития вопросительно-познавательной активности в ходе проведения занятий создавались ситуации способствующие проявлению познавательной активности детей. Для этого подходят сюжетно-ролевые игры (педагог является непосредственным участником игры), «исследовательские» задания, например «Что плавает, что тонет», в ходе которых ребенок может высказать свои версии, предположения, а затем опытным путем проверить их правильность. Упражнения на развитие вопросительно-познавательной активности представлены в приложении 11.

4. Работа над звукопроизношением. В зависимости от имеющихся у ребенка нарушений произношения велась работа по постановке и автоматизации нарушенных звуков. Дети дошкольного возраста после кохлеарной имплантации часто заменяют звуки на более простые по артикуляции, опускают и переставляют звуки в словах. Логопед учит ребенка контролировать собственное произношение с помощью развивающегося

слухового восприятия, сравнивать собственную речь с речью окружающих людей и справлять ошибки в собственной речи.

Для коррекции звукопроизношения использовались примы постановки и автоматизации звуков при дислалии и дизартрии (О. В. Правдина): отраженное проговаривание, специальные приемы постановки звуков (формирование верной артикуляции, постановка звука на основе другого и т.п.), постановка звуков с использованием элементов фонетической ритмики. На этапе автоматизации особенно важно самостоятельное использование ребенком речевых средств в процессе называния картинок, ответов на вопросы педагога и инициативные высказывания ребенка [35].

*Содержание и направления логопедической работы по формированию речевой активности у детей второй подгруппы на заключительном этапе.*

На третьем этапе с детьми второй подгруппы была продолжена работа по развитию связной речи. В ходе данной работы был использован уже знакомый для детей материал для отработки навыка самостоятельного составления предложений по картинке и составлении маленьких рассказов по серии сюжетных картинок. В большей мере использовались задания направленные на описание какого-либо предмета. Таким образом отрабатывалось умение ребенка составлять описательный рассказ. Основной акцент на третьем этапе коррекционной работы был поставлен на развитие монологической речи. Так же велась работа по автоматизации нарушенных звуков и дифференцировке, смешиваемых в речи звуков.

Занятия по развитию речевой активности у детей второй подгруппы проводилось согласно следующей структуре:

1. Приветствие.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Развитие фонематического слуха.
4. Расширение представлений об окружающем мире.
5. Развитие связной речи.
6. Подведение итогов.

Тематический план логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации представлен в приложении 13.

### **3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

С целью оценки эффективности проведенной коррекционной работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации был проведен контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте участвовали тринадцать детей дошкольного возраста из них 7 мальчиков и 6 девочек: Кира А., Даша Б., Влада Д., Дима К., Женя К., Артем К., Макар Л., Егор Л., Катя Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.. Каждому из детей, участвовавших в экспериментальном исследовании была проведена операция по кохлеарной имплантации в возрасте от двух до четырех лет. По результатам обследования особенностей слухового восприятия дети были разделены на две группы: первая группа – Даша Б., Влада Д., Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т., Егор Ф.; вторая группа – Кира А., Дима К., Женя К., Артем К., Макар Л., Катя Л..

В рамках коррекционной работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации были проработаны следующие направления: развитие слухового восприятия, развитие высших психических функций, формирование понимания обращенной речи, расширение лексического запаса, развитие фразовой речи с детьми первой группы; развитие слухового восприятия, развитие фонетической стороны речи, расширение словарного запаса и развитие связной (диалогической и монологической речи) с детьми второй группы.

### Результаты контрольного эксперимента

Имя	Слуховое восприятие	Понимание речи	Звукопроизношение	Лексический запас	Активная речь	Средний балл
Кира А.	4	-	3	-	4	4
Даша Б.	4	4	-	2	3	3
Влада Д.	3	3	-	2	3	3
Дима К.	4	-	3	-	4	4
Женя К.	3	-	2	-	3	3
Артем К.	4	-	3	-	4	4
Макар Л.	4	-	4	-	4	4
Егор Л.	1	2	-	0	2	1
Катя Л.	4	-	3	-	4	4
Рома П.	3	3	-	1	3	2
Вероника П.	3	3	-	2	3	3
Эмин Т.	2	2	-	1	3	2
Егор Ф.	4	4	-	2	3	2

Обследование особенностей слухового восприятия детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации (по методике О. В. Зонтовой) было проведено с детьми обеих групп и показало следующие результаты: низкий уровень слухового восприятия не выявлен, уровень слухового восприятия выше среднего выявлен у одного ребенка (Егор Л.), средний уровень слухового восприятия выявлен у одного ребенка (Эмин Т.), уровень слухового восприятия выше среднего выявлен у троих детей (Влада Д., Женя К., Рома П., Вероника П.), высокий уровень слухового восприятия – у семерых детей (Кира А., Даша Б., Дима К., Артем К., Макар Л., Катя Л., Егор Ф.).

Обследование уровня понимания обращенной речи по методике Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой было проведено с детьми первой группы. Двое детей (Егор Л., Эмин Т.) из семи находятся на среднем уровне понимания обращенной речи, трое (Влада Д., Рома П., Вероника П.) – демонстрируют уровень выше среднего, двое (Даша Б., Егор Ф.) – высокий уровень.



Обследование звукопроизношения проводилось с детьми второй группы. У всех детей выявлены нарушения звукопроизношения: пропуски, замены и перестановки звуков в словах. Наиболее высокие результаты были выявлены у Макара Л.: на момент проведения контрольного эксперимента нарушения звукопроизношения у него были устранены. Нарушение произношения одной группы звуков (соноры) остались у Киры А., Димы К., Артема К, Кати Л. В большей мере звукопроизношение было нарушено у Жени К. После проведения формирующего этапа исследования нарушения звукопроизношения у Жени К. сохранились, тем не менее и у нее есть положительная динамика.

Обследование объема пассивного и активного словарного запаса проводилось с детьми первой группы. Низкий уровень пассивного и активного словарного запаса выявлен у одного ребенка (Егор Л.), уровень лексического запаса ниже среднего выявлен у троих детей (Влада Д., Рома П., Эмин Т.), средний уровень – у троих детей (Даша Б., Вероника П., Егор Ф.).

Обследование уровня диалогической и монологической речи по методике Р. И. Лалаевой было проведено с обеими группами. Уровень развития диалогической и монологической речи ниже среднего выявлен у одного ребенка (Егор Л.), средний уровень у четверых детей (Влада Д., Рома П., Эмин Т., Егор Ф.), уровень выше среднего - у троих детей (Даша Б., Женя К., Вероника П.), высокий уровень – у пятерых детей (Кира А., Дима К., Артем К., Макар Л., Катя Л.).

По итогам проведения обследования в рамках контрольного этапа эксперимента был выведен средний балл для каждого ребенка, который выражал уровень сформированности речевой активности детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в итоге логопедической работы по ее формированию. Из таблицы 11, в которой представлены результаты контрольного эксперимента, можно увидеть, что разрыв в уровне сформированности речевой активности между детьми первой и второй

подгруппы сохранился. Дети первой подгруппы так же, как и на констатирующем обследовании демонстрируют более низкие в сравнении со второй подгруппой результаты.

Таблица 11

### Результаты констатирующего и контрольного эксперимента

Имя	Слуховое восприятие		Понимание речи		Фонетическая сторона речи		Лексический запас		Активная речь		Средний балл	
Кира А.	4	4	-	-	3	3	-	-	3	4	3	4
Даша Б.	1	4	3	4	-	-	2	2	2	3	2	3
Влада Д.	1	3	3	3	-	-	2	2	2	3	2	3
Дима К.	4	4	-	-	3	3	-	-	3	4	3	4
Женя К.	3	3	-	-	1	2	-	-	3	3	2	3
Артем К.	4	4	-	-	2	3	-	-	3	4	3	4
Макар Л.	3	4	-	-	3	4	-	-	3	4	3	4
Егор Л.	0	1	1	2	-	-	0	0	0	2	0	1
Катя Л.	4	4	-	-	2	3	-	-	3	4	3	4
Рома П.	0	3	2	3	-	-	0	1	1	3	1	2
Вероника П.	3	3	2	3	-	-	0	2	1	3	1	3
Эмин Т.	0	2	2	2	-	-	0	1	1	3	1	2
Егор Ф.	0	4	3	4	-	-	0	2	2	3	2	3

Таким образом уровень речевой активности ниже среднего выявлен у одного ребенка (Егор Л.), средний уровень речевой активности – у четверых детей (Влада Д., Рома П., Эмин Т., Егор Ф.), уровень речевой активности выше среднего – у троих детей (Даша Б., Женя К., Вероника П.), высокий уровень речевой активности – у пятерых детей (Кира А., Дима К., Артем К., Макар Л., Катя Л.).

После проведения обследования детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации в рамках контрольного этапа эксперимента был проведен сравнительный анализ итогов обследования констатирующего этапа эксперимента с результатами контрольного этапа (см. таблицу 12).

**Сводный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента**

<b>Уровень речевой активности</b>	<b>Результат в баллах</b>	<b>Количество детей в процентах (констатирующий этап)</b>	<b>Количество детей в процентах (контрольный этап)</b>
Низкий	0	7,7%	0%
Ниже среднего	1	23%	7,7%
Средний	2	30,8%	30,8%
Выше среднего	3	38,5%	23%
Высокий	4	0%	38,5%

В сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента отмечается положительная динамика в процессе формирования речевой активности детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Значительно улучшились показатели (на 2-3 балла) пятерых детей (Даша Б., Влада Д., Рома П., Эмин Т., Егор Ф.), незначительно (на 1 балл) улучшились показатели двоих детей (Егор Л., Макар Л.). На прежнем уровне осталось слуховое восприятие шестерых детей (Кира А., Дима К., Женя К., Артем К., Катя Л., Вероника П.).

Уровень понимания обращенной речи в среднем по результатам первой группы повысился на один балл, на прежнем уровне понимания речи остались двое детей (Влада Д. и Эмин Т.).

Результаты повторного обследования фонетической стороны речи у детей второй группы показывают незначительную положительную динамику, речь детей стала разборчивей, однако высокого уровня развития фонетической стороны речи достиг только один ребенок (Макар Л), остальные дети по-прежнему испытывают трудности при дифференцировке сходных по звучанию звуков, воспроизведении слоговой структуры слов и имеют дефекты звукопроизношения.

Лексический запас детей первой группы в сравнении с результатами обследования в ходе констатирующего эксперимента несколько увеличился (в среднем на 1-2 балла), либо остался в границах прежних результатов.

В рамках формирующего эксперимента так же активно велась работа по развитию фразовой (у детей первой группы) и связной (у детей второй группы) речи. На прежнем уровне развития диалогической и монологической речи остались двое детей (Женя К. и Егор Ф.), положительная динамика в 1 балл выявлена у семерых детей (Кира А., Даша Б., Влада Д., Дима К., Артем К., Макар Л., Катя Л.), значительно улучшили свои результаты (на 2 балла) четверо детей (Егор Л., Рома П., Вероника П., Эмин Т.).

Показатели уровня речевой активности повысились на один балл у большинства детей, участвовавших в исследовании. Десять из тринадцати детей систематически на протяжении всего эксперимента посещали занятия сурдопедагога и логопеда, их родители были активно вовлечены в коррекционный процесс. Трое детей из тринадцати посещали занятия логопеда периодически, Егор Ф., Егор Л. – ввиду общей соматической ослабленности часто пропускали занятия, Эмин Т. – в связи с переездом семьи в другой населенный пункт три месяца не посещал занятия сурдопедагога и логопеда.

### **Выводы по главе 3**

Логопедическая работа, направленная на формирование речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации была проведена с опорой на общедидактические и специфические принципы отрасли специальной педагогики – логопедии, осуществлялась в условиях взаимодействия специалистов, включенных в процесс слухоречевой реабилитации, с участием в нем родителей.

Коррекционная работа по формированию речевой активности детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации включала в себя ряд направлений: развитие слухового восприятия, развитие понимания обращенной речи, актуализация речевой деятельности (для детей с низким уровнем слухового восприятия), расширение пассивного и активного словаря, развитие связной речи (для детей с более высоким уровнем слухового восприятия и понимания обращенной речи), работа над

звукопроизносительной стороной речи (с детьми, обладающими достаточным активным словарным запасом).

Логопедическая работа в данных направлениях позволила повысить уровень речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. В результате обучающего эксперимента была достигнута положительная динамика в уровне речевой активности детей. Важно отметить, что не со всеми детьми достигнут одинаково хороший результат в работе по формированию речевой активности. Такое распределение результатов обуславливается тем, что для развития высокого уровня речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации необходима длительная, на протяжении нескольких лет, систематическая работа логопеда и сурдопедагога, что соответствует концепции слухоречевой реабилитации И. В. Королевой.

Анализ результатов контрольного эксперимента подтвердил актуальность исследования и правильность использования коррекционной работы.

## Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы, а также результаты проведённых констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов, позволили сделать следующие выводы:

Ведущим в структуре дефекта у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации является нарушение слухового восприятия становление которого происходит на патологической основе. В связи с этим в содержании логопедической работы должно быть такое направление, как развитие слухового восприятия и формирование фонематического слуха (поскольку дети дошкольного возраста после кохлеарной имплантации представляют собой неоднородную по уровню слухового восприятия группу).

Нарушение слухового восприятия у детей данной группы в свою очередь негативно повлияло на такие стороны речевого развития, как: понимание обращенной речи, объем пассивного и активного словарного запаса, фонетическая сторона речи, связная речь (диалогическая и монологическая). Поэтому в коррекционную работу по формированию речевой активности обязательно включение данных направлений.

Отдельно стоит отметить уже упомянутую выше неоднородность детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Такая неоднородность данной категории детей обусловлена прежде всего тем, когда ребенок потерял слух, как скоро ему была проведена операция и носил ли до имплантации ребенок слуховые аппараты. Иными словами, уровень речеслухового развития ребенка дошкольного возраста после кохлеарной имплантации зависит от наличия у него слухового и речевого опыта до потери слуха и имплантации.

По окончании обучения был проведён контрольный эксперимент, целью которого являлось определить эффективность коррекционной работы,

направленной на формирование речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Результаты контрольного эксперимента доказало эффективность проведенной коррекционной работы.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 123 с.
2. Алхазидшвили, А. А. Основы овладения устной иностранной речью / А. А. Алхазидшвили. – Москва : Просвещение, 1988. – 334 с.
3. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие / А. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2006. – 67 с.
4. Беякова, Л. И. Заикание : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Л. И. Беякова, Е. А. Дьякова. – Москва : В. Секачев, 1998. – 304 с.
5. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т. Г. Богданова. – Москва : Академия, 2002. – 203 с.
6. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя / Р. М. Боскис. – Москва : Просвещение, 1988. – 128 с.
7. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика : пособие для учителя / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – 240 с.
8. Возрастная психоллингвистика : хрестоматия : учеб. пособие / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 318 с.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 418 с.
10. Глухов, В. П. Основы психоллингвистики : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
11. Глухота и потеря слуха. – URL: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> (дата обращения: 12.04.2019).
12. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Головчиц. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.



13. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 128 с.
14. Дети с кохлеарными имплантами: Полноценное восприятие окружающего мира и речи людей при глухоте / под ред. О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой. – Москва : Нац. образование, 2017. – 206 с.
15. Дундукова, Е. В. Этапы и содержание логопедической работы с детьми после кохлеарной имплантации / Е. В. Дундукова // Концепт. – 2017. – № S23. – С. 16-21. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/470258.htm> (дата обращения: 12.04.2019).
16. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
17. Жукова, Н. С. Логопедия : основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 282 с.
18. Жукова, Н. С. Формирование устной речи : учеб.-метод. пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Социал.-полит. журн., 1994. – 96 с.
19. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
20. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации : метод. рекомендации / О. В. Зонтова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : РГПУ, 2007. – 59 с.
21. Зонтова, О. В. Методические рекомендации по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом / О. В. Зонтова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 76 с.
22. Ковалева, М. Н. Психологические условия развития речевой активности младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. Н. Ковалева ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – Москва, 2005. – 171 с.

23. Королева, И. В. Введение в аудиологию и слухопротезирование / И. В. Королева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2012. – 397 с.
24. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации / И. В. Королева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 872 с.
25. Королева, И. В. Учусь слушать и говорить : метод. рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и уст. речи у детей после кохлеар. имплантации на основе слухового метода / И. В. Королева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2014. – 374 с.
26. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Л. В. Кузнецова. – Москва : Высш. шк., 2002. – 462 с.
27. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ: 1999. – 160 с.
28. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Ленанд, 2014. – 214 с.
29. Логопедия : учеб. для студентов вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
30. Лынская, М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М. И. Лынская. – Москва : Парадигма, 2012. – 86 с.
31. Львов, М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 248 с.
32. Люкина, А. С. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. С. Люкина ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2016. – 254 с.

33. Новоторцева, Н. В. Методика развития речи у неговорящих детей : учеб.-метод. пособие / Н. В. Новоторцева. – Ярославль : Гринго, 1999. – 61 с.
34. Орлянская, Р. Р. Речевая активность детей раннего возраста как условие развития / Р. Р. Орлянская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – URL: <http://www.science-education.ru/121-17691> (дата обращения: 23.06.2019).
35. Педагогическое речеведение : слов.-справ. / Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская, О. Н. Волкова [и др.]. – Москва : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.
36. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. для студентов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
37. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для пед. ин-тов / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1979. – 431 с.
38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учеб. для студентов вузов / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 712 с.
39. Рузская, А. Г. Развитие речи: игры и занятия с детьми раннего возраста / А. Г. Рузская, С. Ю. Мещерякова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. – 64 с.
40. Саблева, А. С. Логопедическая работа с глухими детьми после кохлеарной имплантации / А. С. Саблева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 160-164.
41. Сафонова, О. В. Изучение речевой активности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Сафонова ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2007. – 171 с.
42. Сидорова, У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР : упражнения, дидактич. игры, логич. задачи, игры-занятия / У. М. Сидорова. – Москва : Сфера, 2005. – 64 с.

43. Смелкова, З. С. Риторика : учеб. пособие для вузов / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская. – Москва : Проспект, 2008. – 448 с.
44. Таварткиладзе, Г. А. Современное состояние и тенденции развития кохлеарной имплантации у детей / Г. А. Таварткиладзе // Материалы XVII съезда оториноларингологов России». – Нижний Новгород : Галеев-Принт, 2006. – С. 489-491.
45. Тарасова, Н. В. Комплексное сопровождение детей после кохлеарной имплантации в центре оториноларингологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. В. Тарасова ; Моск. гос. гуманит. ун-т им. М. А. Шолохова. – Москва, 2010. – 217 с.
46. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова : Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1998. – 51 с.
47. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2001. – 336 с.
48. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.
49. Филаретова, Г. И. Использование нетрадиционных техник рисования в коррекции речевых нарушений у дошкольников ОНР / Г. И. Филаретова. – Москва : Эксмо, 2013. – 232 с.
50. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкол. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Проф. образование, 1993. – 232 с.
51. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с.

52. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. училищ / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 239 с.
53. Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 398 с.
54. Чудинова, Л. М. Приемы активизации речи у алаликов / Л. М. Чудинова // Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. Кн.3. Системные нарушения речи: Алалия. Афазия / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 66-80.
55. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Москва : URSS : КомКнига, 2007. – 427 с.
56. Эйсмонт, Е. А. Речевая активность детей с нарушениями речи: понятие, факторы и компоненты повышения эффективности / Е. А. Эйсмонт // Образование: традиции и инновации : материалы XV междунар. науч.-практ. конф. – Прага : World Pres, 2007. – С. 236-26.
57. Янушко, Е. А. Помогите малышу заговорить: развитие речи детей 1-3 лет / Е. А. Янушко. – Москва : Эксмо, 2019. – 424 с.

Таблица 13

**Клинические данные**

<b>№</b>	<b>Имя</b>	<b>Дата рождения</b>	<b>Состояние слуха</b>	<b>СА до КИ</b>	<b>Дата подключения импланта</b>	<b>Логопедическое заключение</b>
1	Даша Б	02.10.2015	III-IV ст.	да	октябрь 2018	ОНР II уровня, состояние после КИ
2	Влада Д.	15.08.2014	IV ст.	нет	октябрь 2017	ОНР II уровня, состояние после КИ
3	Егор Л.	07.10.2015	III-IV ст.	нет	август 2018	ОНР I уровня, состояние после КИ
4	Рома П.	04.04.2014	III-IV ст.	нет	август 2018	ОНР I-II уровня, состояние после КИ
5	Вероника П.	24.05.2015	IV ст.	да	август 2018	ОНР I-II уровня, состояние после КИ
6	Эмин Т.	02.08.2012	III-IV ст.	нет	июнь 2014	ОНР I-II уровня, состояние после КИ
7	Егор Ф.	20.02.2014	III-IV ст.	да	ноябрь 2017	ОНР II уровня, состояние после КИ
8	Кира А.	12.01.2013	III-IV ст.	да	август 2015	ОНР III уровня, состояние после КИ
9	Дима К.	09.10.2015	III-IV ст.	да	сентябрь 2018	ОНР III уровня, состояние после КИ
10	Женя К.	03.07.2014	IV ст.	нет	июнь 2018	ОНР III уровня, состояние после КИ
11	Артем К.	14.03.2012	III-IV ст.	да	ноябрь 2014	ОНР III уровня, состояние после КИ
12	Макар Л.	11.04.2014	III-IV ст.	да	октябрь 2017	ОНР III уровня, состояние после КИ
13	Катя Л.	12.06.2013	IV ст.	да	август 2015	ОНР III уровня, состояние после КИ

**Шкала оценивания результатов обследования детей дошкольного  
возраста после кохлеарной имплантации.**

<b>Баллы</b>	<b>Уровень</b>	<b>Процент выполнения задания</b>
0	низкий	0 - 20 %
1	ниже среднего	21 - 40 %
2	средний	41 - 60 %
3	выше среднего	61 - 80 %
4	высокий	81 - 100 %

В зависимости от того на сколько процентов ребенок выполнил задание предусмотренное методикой обследования, каждому ребенку присваивался соответствующий балл и уровень.

## Результаты первой серии заданий по методике О. В. Зонтовой

Задания первой серии по методике Зонтовой О. В. Изучение особенностей слуховых ощущений детей.														
Источники сигналов		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
		Кира А.	Даша Б.	Влада Д.	Дима К.	Женя К.	Артем К.	Макар Л.	Егор Л.	Катя Л.	Рома П.	Вероника П.	Эмин Т.	Егор Ф.
Визуальные сигналы (видимый удар по барабану)		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Кинестетические (невидимый стук по столу)		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Аудиальные неречевые:	Невидимый низкочастотный звук (барабан)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Невидимый среднечастотный звук (гармошка)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Невидимый высокочастотный звук (свисток)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Аудиальные речевые:	Невидимый низкочастотный звук (у, о)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Невидимый среднечастотный звук (ш, н)	+	+	–	+	–	+	+	+	–	–	–	–	–
	Невидимый высокочастотный (с, ц)	+	–	+	+	–	+	+	–	+	+	–	–	–
Результат в баллах		1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0



**Результаты второй серии заданий по методике О. В. Зонтовой**

<b>Задания второй серии по методике Зонтовой О. В. Особенности восприятия звуков окружающего мира.</b>													
Источники сигналов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Кира А.	Даша Б.	Влада Д.	Дима К.	Женя К.	Артем К.	Макар Л.	Егор Л.	Катя Л.	Рома П.	Вероника П.	Эмин Т.	Егор Ф.
Бытовые шумы (звонок домофона, стук в дверь, звонок телефона, стук упавшего предмета)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Звуки улицы (шум и сигналы транспорта, шум ветра, шум дождя, шум листьев)	+	+	+	+	+	+	+	–	+	–	–	–	–
Голоса животных и птиц	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Неречевые звуки, издаваемые человеком (кашель, чихание, смех)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Результат в баллах	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0

## Результаты третьей серии заданий по методике О. В. Зонтовой

Задания третьей серии по методике Зонтовой О. В. Особенности различения отдельных характеристик звучаний.													
Тип сигнала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Кира А.	Даша Б.	Влада Д.	Дима К.	Женя К.	Артем К.	Макар Л.	Егор Л.	Катя Л.	Рома П.	Вероника П.	Эмин Т.	Егор Ф.
Различение речевых и неречевых звуков между собой (речь / музыка)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Различение по количеству звучаний (звук барабана / "прыг-прыг-прыг")	+	–	+	+	+	+	+	–	+	+	–	–	–
Различение по длительности (звук трещотки, "А", "А_____")	+	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+
Различение по громкости (звук барабана, "А", "а")	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Различение по высоте (звук барабана, гармошки, свистка, "У", "Ш", "Ц")	+	–	–	+	+	+	+	–	+	–	+	–	–
Различение по локализации звуков (звук барабана, гармошки справа, слева, сверху, снизу)	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+	–	+
Результат в баллах	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0

**Результаты четвертой серии заданий по методике О. В. Зонтовой**

<b>Задания четвертой серии по методике Зонтовой О. В. Особенности восприятия ребенком на слух речевого материала.</b>													
Тип сигнала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Кира А.	Даша Б.	Влада Д.	Дима К.	Женя К.	Артем К.	Макар Л.	Егор Л.	Катя Л.	Рома П.	Вероника П.	Эмин Т.	Егор Ф.
Слова с разным количеством слогов	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Слова с разным местом ударения	+	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+
Односложные и многосложные слова с одинаковым местом ударения	+	–	+	+	+	+	+	–	+	–	–	–	+
Восприятие на слух знакомых фраз вне ситуации наглядного выбора.	+	–	—	+	+	+	+	–	+	–	–	–	–
Результат в баллах	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0

Таблица 19

**Результаты обследования уровня понимания обращенной речи по  
методике Н. С. Жуковой (I подгруппа)**

<b>№ задания</b>	<b>Даша Б.</b>	<b>Влада Д.</b>	<b>Егор Л.</b>	<b>Рома П.</b>	<b>Вероника П.</b>	<b>Эмин Т.</b>	<b>Его Ф.</b>
1. Понимание знакомых целостных словосочетаний	2	2	2	2	2	2	2
2. Названия игрушек	2	2	2	2	2	2	2
3. Названия предметов используемых в быту	2	2	2	2	2	2	2
4. Названия частей своего тела, частей тела куклы, игрушечных животных	2	2	1	2	2	2	2
5. Узнавание знакомых предметов по картинкам	2	2	1	2	2	2	2
6. Названия знакомых действий	2	1	0	1	1	1	2
7. Понимание направленности действия, объекта действия, места действия и т.п.	1	1	0	0	0	0	1
8. Понимание просьб, связанных с пространственным расположением знакомых предметов.	1	1	0	0	0	0	1
9. Узнавание предметов по их назначению	1	1	0	0	0	0	1
10. Выполнение нескольких действий, сформулированных в одной просьбе	1	1	0	0	0	0	1
11. Названия признаков предметов	1	1	0	0	0	0	1
12. Понимание элементарных временных отношений	0	0	0	0	0	0	0
Результат в баллах	17	16	8	11	11	11	17
Результат в процентах	44%	44%	20%	24%	24%	24%	44%

**Результаты обследования уровня понимания обращенной речи по методике Н. С. Жуковой (I подгруппа)**

<b>№ задания</b>	<b>Кира А.</b>	<b>Дима К.</b>	<b>Женя К.</b>	<b>Артем К.</b>	<b>Макар Л.</b>	<b>Катя Л.</b>
1. Понимание знакомых целостных словосочетаний	2	2	2	2	2	2
2. Названия игрушек	2	2	2	2	2	2
3. Названия предметов используемых в быту	2	2	2	2	2	2
4. Названия частей своего тела, частей тела куклы, игрушечных животных	2	2	2	2	2	2
5. Узнавание знакомых предметов по картинкам	2	2	2	2	2	2
6. Названия знакомых действий	2	2	2	2	2	2
7. Понимание направленности действия, объекта действия, места действия и т.п.	2	2	2	2	2	2
8. Понимание просьб, связанных с пространственным расположением знакомых предметов.	2	2	2	2	2	2
9. Узнавание предметов по их назначению	2	2	2	2	2	2
10. Выполнение нескольких действий, сформулированных в одной просьбе	2	2	2	2	2	2
11. Названия признаков предметов	2	2	2	2	2	2
12. Понимание элементарных временных отношений	2	2	2	2	2	2
13. Грамматические формы единственного и множественного числа	2	2	1	2	2	2
14. Значение уменьшительно-ласкательных суффиксов	1	1	1	1	1	1
15. Формы единственного и множественного числа глаголов	1	1	1	1	1	1
16. Различение мужского и женского рода у глаголов прошедшего времени	1	1	0	1	1	1
17. Значения префиксальных изменений глагольных форм	1	1	0	1	1	1
18. Залоговые отношения	1	1	0	1	1	1
19. Глаголы совершенного и несовершенного вида	1	0	0	1	1	0
20. Значения предлогов	1	0	0	0	1	0
21. Единственное и множественное число прилагательных	0	0	0	0	0	0
Результат в баллах	36	33	27	31	35	33
Результат в процентах	80%	72%	60%	72%	80%	72%

**Список заданий методики обследования уровня  
понимания обращенной речи**

Задание 1. Понимание целостных словосочетаний, которые ребенок мог неоднократно слышать.

Задание 2. Названия игрушек, знакомые ребенку.

Задание 3. Названия предметов, которые ребенок использует в быту.

Задание 4. Умение показывать части своего тела, части тела куклы и игрушек.

Задание 5. Умение узнавать знакомые предметы, изображенные на картинках.

Задание 6. Названия действий, знакомые ребенку.

Задание 7. Понимание направленности действия, объекта действия, места действия.

Задание 8. Понимание просьб и вопросов, связанных с пространственным расположением знакомых предметов, находящихся в привычных для ребенка местах.

Задание 9. Узнавание предметов по их назначению.

Задание 10. Выполнение двух – трех действий сформулированных в одной просьбе.

Задание 11. Названия признаков предметов.

Задание 12. Понимание элементарных временных отношений (давно – недавно, вчера – сегодня).

Задание 13. Различение грамматических форм единственного и множественного числа существительных.

Задание 14. Понимание значения уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Задание 15. Различение форм единственного и множественного числа глаголов.

Задание 16. Различение мужского и женского рода у глаголов прошедшего времени.

Задание 17. Понимание значения префиксальных изменений глагольных форм.

Задание 18. Понимание залоговых отношений.

Задание 19. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида.

Задание 20. Понимание предлогов, выражающих пространственные взаимоотношения двух предметов.

Задание 21. Различение единственного и множественного числа прилагательных.

Задание 22. Различение грамматических форм рода прилагательных.

Задание 23. Понимание родовых признаков предметов, выраженных личными местоимениями в косвенных падежах.

Задание 24. Понимание некоторых падежных окончаний и конструкций, выражающих отношения лиц, предметов между собой.

Задание 25. Понимание текстов различной сложности.

**Результаты обследования пассивного словаря у детей  
первой подгруппы**

Имя	Пассивный словарь			
	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия
<i>Даша Б.</i>	бабушка, дедушка, мама, Даша, папа, собака, корова, кошка, волк, слон, медведь, еж, лиса, заяц, петух, курица, индюк, сова, дятел, рыба, муха, бабочка, яблоко, груша, клубника, малина, картофель, помидор, огурец, лук, цветок, ель, лошадь, машина, майка, трусы, юбка, платье, кофта, носки, туфли, тапочки, шапка, кровать, шкаф, стол, стул, ложка, нож, тарелка, стакан, карандаш, автобус, поезд, ножницы, солнце, дождь, голова, ноги, руки, дом, рот, уши, зубы, чупа-чупс, дядя, тетя.	спит, идет, сидит, ест, пьет, мяукает (кошка), лает (собака), режет, рисует, дай, возьми	Красный, синий, вкусный, горячий, холодный, красивый, большой	Холодно
<i>Влада Д.</i>	бабушка, дедушка, мама, папа, лошадь, собака, корова, коза, кошка, волк, медведь, еж, лиса, заяц, курица, утка, сова, цапля, дятел, кит, рыба, муха, жук, бабочка, яблоко, груша, лимон, ягода, помидор, огурец, перец, цветок, ель, дерево, машинка, мяч, мишка, кукла, зайчик, ежик, кубики, платье, кофта, туфли, шапка, диван, кровать, стол, стул, тарелка, ложка, стакан, альбом, карандаш, фломастер, дом, ножницы, голова, ноги, руки, глаза, рот, нос, уши, пальцы, живот, листья, колесо, окно, дядя, тетя	идет, лежит, спит, моет, ест, чистит зубы, рисует, режет, дай	красный, синий, зеленый, желтый, вкусный, красивый, горячий, холодный.	холодно, жарко.
<i>Егор Л.</i>	мама, папа, собака, корова, кошка, еж, лиса, заяц, петух, рыба, муха, яблоко, банан, помидор, огурец, цветок, дерево, машинка, мяч, зайчик, пирамида, мишка, туфли, кофта, штаны, шапка, стол, стул, диван, ложка, тарелка, стакан, карандаш, автобус, дом, солнце, дождь, голова, рука, нога, нос, живот	Идет, спит, ест, пьет, дай	красный, синий, зеленый, желтый, горячий, большой.	—



<i>Роман П.</i>	Роман. бабушка, дедушка, мама, папа, лошадь собака, корова, коза, кошка, волк, медведь, лиса, заяц, курица, сова, рыба, муха, яблоко, банан, помидор, огурец, цветок, дерево, игрушки, мяч, машинка, мишка, зайчик, шарик, футболка, боты, носки, перчатки, кофта, шапка, диван, тарелка, ложка, кружка, нож, карандаш, кисточка, самолет, дом, ножницы, туча, солнце, дождь, ноги, руки, голова, нос, уши, дерево, качели	прыгает, летает, спит, рисует, дай	красный, синий, горячий, холодный.	
<i>Вероника П.</i>	бабушка, дедушка, мама, папа, собака, корова, кошка, волк, слон, лиса, заяц, рыба, яблоко, груша, банан, помидор, сок, лук, мак, зайчик, мишка, мышка, кукла, мяч, кофта, штаны, платье, туфли, диван, нож, ложка, кружка, машина, дом, солнце, голова, руки, глаза, конфета.	Пьет, ест, спит, дай	Красный, горячий,	
<i>Эмин Т.</i>	мама, папа, собака, кошка, медведь, заяц, петух, рыба, банан, помидор, цветок, мяч, шарик, машина, уши, руки, ноги, стол, стул, ложка, нож, тарелка, стакан, карандаш, дом	Мяукает, спит, ест, пьет, дай	красный, горячий, холодный.	холодно
<i>Егор Ф.</i>	мама, папа, брат, собака, корова, коза, кошка, тигр, волк, слон, медведь, еж, лиса, заяц, петух, сова, рыба, яблоко, груша, помидор, огурец, картофель, цветок, дерево, машинка, зайчик, мяч, мишка, кофта, штаны, ботинки, шапка, стол, стул, диван, ложка, нож, тарелка, стакан, карандаш, самолет, дом, ножницы, дождь, снег, ноги, руки, голова, глаза, рот, нос.	сидит, идет, едет, играет, пьет, ест, рисует, режет, дай, спит	красный, синий, желтый, горячий, холодный, большой, маленький.	холодно

**Результаты обследования активного словаря у детей  
первой подгруппы**

<b>Имя</b>	<b>Активный словарь</b>			
	<b>Существительные</b>	<b>Глаголы</b>	<b>Прилагательные</b>	<b>Наречия</b>
<i>Даша Б.</i>	Мама, папа, Даша, деда, баба, чупа-чупс, рыба (печенье), цветок, банан, вода	Спит, пьет (пить), ест (кушать), дай	Красивый, горячий, большой	Холодно
<i>Влада Д.</i>	Мама, деда, баба, папа, тетя, вода, зайка	Пьет, ест, спит, сидит, дай	Горячий, холодный, красный, большой	Холодно, больно
<i>Егор Л.</i>	мама, папа	спит	—	—
<i>Рома П.</i>	Рома, Даша, папа, мама, дом, цветок	Спит, пить, есть	Красивый, горячий	
<i>Вероника П.</i>	Мама, папа, мишка (игрушка), сок	Есть, пить, дай		
<i>Эмин Т.</i>	Мама, Эмин, вода	Дай, пить	Красный, горячий	
<i>Егор Ф.</i>	мама, папа, собака, зайчик, мяч, мишка,	Дай, пьет, ест, спит	Горячий, большой, синий	холодно

**Игры и упражнения на развитие слухового восприятия с детьми  
первой подгруппы.**

**Подготовительный этап I подгруппа.**

**«Покажи игрушку»**

Цель упражнения: закрепление условно-двигательной реакции на звучание музыкальных инструментов, развитие умение совершать действие во время звучания инструмента и прекращать его при завершении звучания.

Оборудование: барабан, игрушки (кукла, мишка или др. в зависимости от предпочтений ребенка), экран.

Ход упражнения: ребенку дают игрушку, педагог такую же игрушку прячет за спиной. Педагог начинает стучать по барабану, в момент начала звучания из-за спины появляется игрушка и «танцует». Педагог прекращает стучать по барабану и в этот момент прячет игрушку за спину. Педагог учит ребенка показывать игрушку во время звучания барабана и прятать в момент прекращения звучания. Сначала упражнение отрабатывается на слухозрительной основе, когда ребенок начинает успешно справляться с заданием барабан прячется за экраном и ребенок выполняет заданные действия на основе слухового восприятия.

**«Танцы»**

Цель упражнения: закрепление условно-двигательной реакции на звучание музыкальных инструментов, развитие умение совершать действие во время звучания инструмента и прекращать его при завершении звучания.

Оборудование: дудка, цветные ленточки, платки, экран или ширма.

Ход упражнения: ребенку дают платок или ленту, педагог одной рукой играет на дудочке, второй рукой машет платком / лентой. Педагог прекращает игру на дудке и прячет за спину платок / ленту. По мере овладения игрой звучание предъявляется ребенку только на слух. Для этого педагог играет на дудке за ширмой. Аналогичную игру можно провести с другими музыкальными инструментами (гармошка, колокольчик, пианино).

### **«Барабан или гармошка?»**

Цель упражнения: учить детей различать звучащие игрушки при постепенно увеличивающемся выборе: из двух-четырех.

Оборудование: барабан , гармошка, 2 куклы, 2 зайчика (игрушка), экран / ширма.

Ход упражнения: ребенок сидит за столом напротив педагога, на столе стоят зайчик и кукла. Рядом с зайчиком – барабан, рядом с куклой – гармошка. Педагог ударяет в барабан и показывает, как заяка начинает прыгать, и побуждает ребенка повторить эти движения под звучание барабана. То же самое он проделывает и с гармошкой, под звук которой пляшет кукла.

Педагог на глазах ребенка играет то на барабанае, то на гармошке, не показывая при этом игрушку, соответствующую предъявляемому звучанию. Ребенок самостоятельно выбирает нужную игрушку , т.е. барабан - заяка, который прыгает; гармошка - кукла, которая танцует. В подтверждение правильности выбора педагог также выполняет действия либо с куклой, либо с зайкой, продолжая стучать в барабан или играть на гармошке.

Когда ребенок начнет уверенно справляться с данным заданием, звучания начинают предъявлять только на слуховой основе. С этой целью педагог стучит в барабан или играет на гармошке за большим экраном или ширмой и побуждает ребенка выбрать нужную игрушку. Затем он, продолжая воспроизводить звучание, появляется из-за экрана (ширмы), оценивает правильность выбранной игрушки: показывает, как пляшет кукла, если звучит гармошка, или прыгает заяка, если звучит барабан.

Аналогично проводятся игры-упражнения и с другими парами звучащих игрушек, например: барабан (прыгает заяка) и дудка (едет машина); металлофон (летает бабочка, маленькая птичка) и бубен (прыгает лягушка). В дальнейшем ребенку предлагают выбирать не из двух, а из трех звучаний: барабан - дудка - металлофон, гармошка - бубен - дудка.

### **«Разбудим куклу»**

Цель: развивать внимание детей к звукам окружающего мира.

Оборудование: кукла, часы будильник, пылесос, телефон, картинки с изображением предметов.

Ход упражнения: перед ребенком стоит кроватка, в которой спит кукла. У педагога будильник. Педагог произносит «кукла спит», после этого он заводит будильник и от его звука кукла «просыпается». Так несколько раз. Во время звучания будильника педагог произносит «что звучит?» и показывает картинку с изображением часов. Затем педагог на глазах ребенка снова заводит будильник и учит ребенка в момент его звучания показывать, что кукла «проснулась» и отвечать на вопрос «что звучало?». Позже, когда ребенок хорошо справляется с заданием на слухозрительной основе задание проводят только на слуховой основе (будильник звучит за экраном или ширмой). Аналогичным образом проводятся упражнения с другими предметами. \

После того, как ребенок уверенно «будит» куклу при звучании того или иного бытового звука упражнение усложняется. Ребенку предлагается выбрать что звучало из нескольких звучаний.

### **«Слушаем и показываем»**

Цель: учить детей соотносить определенное действие со звучанием той или иной игрушки.

Оборудование: барабан, бубен, дудка, гармошка, свисток, металлофон, шарманка, соответствующие картинки.

Ход игры: перед педагогом три звучащих игрушки, например: барабан, дудка, гармошка. Он стучит в барабан и начинает шагать на месте, произнося татата, и побуждает ребенка к этому же. Педагог повторяет данное упражнение два-три раза. После каждого выполнения упражнения он спрашивает: «Что звучало?» ребенок в ответ показывает соответствующую картинку. Затем аналогично предъявляются звучания гармошки - танцевать (или приседать положив руки на пояс, или поднять руки над головой и

вращать, или кружиться и т.п.), произнося ля-ля-ля; дудки - «играть» на воображаемой дудочке – у. .

Педагог в разной последовательности играет то на барабане, то на дудке, то на гармошке. Ребенок в ответ воспроизводит определенное действие. Если ребенок ошибается, педагог в момент звучания также начинает производить нужное движение. Затем ребенок показывает соответствующую картинку.

### **Основной этап I подгруппа.**

#### **«Барабан»**

Цель: вызывать интерес к звучащим игрушкам, учить извлекать их звучание.

Оборудование: 2 барабана (игрушечные).

Ход упражнения: педагог, заинтересовав ребенка, достает барабан из мешка и играет на нем произнося «та-та-та-та-та». Во время звучания ребенок дотрагивается до барабана, чтобы почувствовать вибрацию корпуса. Педагог учит ребенка стучать по барабану, стимулирует его к сопровождению действий произнесением слогов «та-та-та-та-та» (при этом не следует настаивать на произнесении слогов ребенком во избежание негативной реакции).

#### **«Бубен»**

Цель: вызывать интерес к звучащим игрушкам, учить извлекать их звучание.

Оборудование: бубен.

Ход упражнения: упражнение проводится аналогично упражнению «Барабан». При звучании бубна педагог и ребенок произносят слоги «па-па-па-па-па».

#### **«Похлопаем»**

Цель: вызывать интерес к звучащим игрушкам, учить извлекать их звучание.

Оборудование: бубен, большой экран или ширма.

Ход упражнения: игра проводится аналогично описанным выше. В ответ на удары по бубну ребенок хлопает в ладоши перед грудью (педагог стимулирует их сопровождать хлопки произнесением слогов папапа или татата (как могут), а после их прекращения опускает руки.

### **«Что звучало?»**

Цель: обучение различению на слух звучащих игрушек.

Оборудование: барабан и дудка, картинки с изображением барабана и дудки.

Ход упражнения: у педагога барабан и дудка. Он стучит по барабану, ребенок в ответ шагает на месте, произнося «та-та-та». В ответ на последующий вопрос «Что звучало?» ребенок показывает соответствующую картинку. Аналогично предъявляется звучание дудки.

Педагог на глазах ребенка в разной последовательности играет то на барабане, то на дудке. Ребенок в ответ воспроизводит определенное действие, сопровождая его произнесением слогов. Если кто-то из детей ошибается, педагог в момент звучания также начинает производить нужное движение. Затем ребенок показывает соответствующую картинку. Педагог устанавливает большой экран или ширму, на глазах ребенка берет барабан и стучит по нему за экраном (ширмой). Ребенок воспринимает звучание на слух, начинает шагать на месте, произносит «та-та-та-та». В это время педагог поднимается из-за экрана или выходит из-за ширмы, продолжая стучать в барабан. Он предъявил на слух образец звучания барабана. Аналогичная работа проводится и с дудкой.

Затем педагог за экраном (ширмой) в разной последовательности играет то на барабане, то на дудке. Ребенок в ответ воспроизводит определенное действие, сопровождая его произнесением слогов. Если ребенок ошибается, педагог продолжая извлекать звук из игрушки, показывается ребенку. Затем ребенок показывает соответствующую картинку.

### **«Машина едет»**

Цель: учить детей различать на слух и воспроизводить долгие и краткие звучания.

Оборудование: машинка или поезд, длинная и короткая дороги (из полосок картона), карточки с длинной и короткой полосками.

Ход упражнения: у ребенка и педагога по одной машинке и по две дороги. Педагог везет машину по длинной дороге, длительно произнося «уууу», побуждая ребенка провести свою машинку по длинной дороге. Затем педагог коротко произносит «У» и провозит машинку по короткой дороге. После каждой «поездки» машинка возвращается в исходное положение между двух дорог.

Педагог везет машину в разной последовательности то по длинной, то по короткой дороге, произнося гласный у кратко или долго. Ребенок повторяет упражнение за педагогом, также произнося, как может, у долго или кратко. Когда ребенок начнет справляться с заданием уверенно, педагог после его выполнения спрашивает: «Как звучало?» и помогает с помощью карточек ответить детям - долго или кратко (недолго).

Затем педагог ставит перед собой большой экран или ширму, переносит за него, например, длинную «дорогу», везет по ней машину, произнося протяжно «у». Затем это же он проделывает с короткой дорогой. Теперь две дороги за экраном. Педагог везет машину в разной последовательности то по длинной, то по короткой дороге, произнося за экраном гласный «у» кратко или долго. Ребенок слушает и выполняет упражнение - везет машину по длинной или короткой дороге, произнося у долго или кратко. Педагог после его выполнения спрашивает: «Как звучало?» и помогает с помощью карточек ответить детям - долго или кратко (недолго).

### **«Один – много»**

Цель: развитие слухового внимания, различение на слух количества воспринимаемых звуков.

Оборудование: кубики.



Ход упражнения: педагог говорит ребенку: «послушай и повтори», произносит один раз «па» и указывает ребенку на один кубик. Педагог произносит «па – па» и показывает соответственно на два кубика, то же самое с тремя кубиками. Сначала ребенку предлагается различить по звучанию один и два слога, при этом ребенок показывает соответственно на один кубик или на два, когда ребенок уверенно справляется с этим заданием его усложняют, подключая звучание «па-па-па». После того как ребенок хорошо справляется с заданием на слухо-зрительной опоре это же задание выполняется на слуховой опоре.

### **«Дождь».**

Цель: развивать слуховое внимание, определение длительности и прерывистости сигнала.

Оборудование: Лист бумаги с нарисованным облаком, фломастеры или цветные карандаши.

Ход упражнения: педагог произносит длинные, короткие, непрерывные и прерывистые звуки. Например: длинный непрерывный звук С\_\_\_\_\_, короткий: С\_\_, прерывистый звук: С-С-С-С. Ребенок в момент произнесения звука проводит линию. Когда взрослый молчит, ребенок останавливается. Можно использовать разные звуки, например, «Р», «У», «М» или другие. При этом педагог побуждает ребенка так же повторить звук (по мере возможностей).

### **«Мишка ТОП-ТОП».**

Цель: развивать слуховое внимание, определение высоты звука.

Оборудование: две игрушки – большой и маленький мишка (или любые две другие игрушки разного размера).

Ход упражнения: взрослый произносит низким голосом «ТОП-ТОП-ТОП» и показывает в такт, как идет большой мишка. Затем взрослый произносит высоким голосом «топ-топ-топ» и показывает движения маленького мишки. Затем взрослый просит самого ребенка показать соответствующего мишку. При этом педагог стимулирует ребенка не только

слушать, но и говорить звук «топ» высоким или низким голосом, тем самым формируя у ребенка умение контролировать свой голос с помощью развивающегося слуха.

#### **«Сверху – снизу».**

Цель: развивать слуховое внимание, определение направления звука.

Оборудование: музыкальные игрушки.

Ход упражнения: для определения локализации звука в пространстве взрослый предъявляет ребенку неречевые (например, погремушка, колокольчик, пищалка) и речевые ( «А», «Ш») звуки, исходящие сверху и снизу. Для этого можно встать за спиной ребенка и поднимать, опускать руки со звучащей игрушкой. Звук должен звучать несколько раз, чтобы ребенок смог определить, откуда он идет.

#### **“Найди картинку”**

Цель: развитие слухового внимания и восприятия на речевом материале.

Оборудование: картинки с изображением животных (или игрушки).

Ход упражнения: педагог раскладывает перед ребенком ряд картинок с изображением животных (пчела, жук, кошка, собака, петух, волк и др.) и воспроизводит соответствующие звукоподражания. Далее детям дается задание определить по звукоподражанию животного и показать картинку с его изображением. Игра проводится в двух вариантах: с слухозрительной основой на начальных этапах и только с слуховой опорой на более поздних.

#### **«Звуковые символы»**

Цель: развитие речевого внимания, слухового внимания и восприятие, фонематического слуха на речевом материале.

Оборудование: звуковые символы (рисуются красным фломастером) на карточках из картона размером примерно 10х10 см.

Ход упражнения: при показе ребенку звукового символа педагог должен четко артикулировать, чтобы ребенок мог запомнить артикуляцию звуков. Затем педагог произносит звук вместе с ребенком (девочка плачет

«ааа», самолет летит «ууу», зайчик прыгает «иии», у девочки болит зуб «ооо»). После того, как ребенок уяснил артикуляцию звуков педагог предлагает ему различить гласные звуки со слухозрительной опорой, а после только со слуховой опорой.

### **“Звуковые песенки”**

Цель: развитие речевого внимания, слухового внимания и восприятие, фонематического слуха на речевом материале.

Оборудование: карточки с символами звуков.

Ход упражнения: перед ребенком звуковые символы. Логопед предлагает составить звуковые песенки типа АУ, как дети кричат в лесу, или как кричит ослик ИА, как плачет ребенок УА, как мы удивляемся ОО и другие. С помощью педагога ребенок определяет первый звук в песенке (со слухозрительной опорой), после вместе выкладывают звукокомплекс из символов, соблюдая последовательность из песни. После этого “прочитывают” составленную схему.

### **“Так ли это звучит?”**

Цель: развитие речевого внимания, слухового внимания и восприятие, фонематического слуха на речевом материале.

Оборудование: карточки с наглядным материалом.

Ход упражнения: на столе две большие карточки, в верхней части которых изображены мишка и лягушка, в нижней по три пустые клетки; маленькие карточки с изображением слов, сходных по звучанию (шишка, мышка, фишка; кукушка, катушка, хлопушка). Логопед предлагает разложить картинки в два ряда. В каждом ряду должны находиться картинки, названия которых звучат сходно. Если дети не справляется с заданием, логопед помогает, предлагая ясно и отчетливо (насколько это возможно) произнести каждое слово. Когда картинки будут разложены, логопед и дети вместе громко называют слова, отмечая многообразие слов, их разное и сходное звучание.

## **Заключительный этап I подгруппа.**

### **«Не ошибись»**

*Цель:* научить находить лишнее слово.

*Ход упражнения:* взрослый показывает ребенку картинку и громко, четко называет изображение: «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а ты внимательно слушай. Когда я ошибусь, хлопни в ладоши». Затем произносит: «Вагон - вакон - фагон – вагом». Затем взрослый показывает следующую картинку или чистый лист бумаги и называет: «Бумага - пумага - тумага - пумака – бумака. Упражнение необходимо начинать со слов простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

### **«Лишнее слово»**

*Цель:* учить сопоставлять слова по звуковому составу.

*Ход упражнения:* Педагог четко произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, отличающееся от остальных:

- 1) канава, канава, какао, канава;
- 2) утенок, котенок, утенок, утенок;
- 3) ком, ком, кот, ком;
- 4) минута, монета, минута, минута;
- 5) винт, винт, винт, бинт;
- 6) буфет, букет, буфет, буфет;
- 7) дудка, будка, будка, будка и т.д.

**Игры и упражнения для развития слухового восприятия и фонематического слуха у детей второй подгруппы.**

## **I. Игры на узнавание неречевых звуков**

### **1. «Что это?»**

Что звенит? (Звонок). Что грохочет? (Гром). Что гудит? (Сирена). Что свистит? (Ветер). Что скрипит? (Дверь). Что шуршит? (Листья). Кто лает? (Собака). Кто пищит? (Мышонок). Кто стрекочет? (Кузнечик). Кто каркает? (Ворона). Кто шепчет? (Мальчик). Кто кричит? (Девочка)

## **2. Громкие**

Взрослый прячет игрушку, которую ребенок должен найти, ориентируясь на силу ударов в барабан (бубен, хлопки в ладоши и т.д.). Если малыш подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, - удары громкие, если он удаляется - тихие. Поменяйтесь ролями, чтобы и малыш попробовал создавать звуки, ориентироваться в громкости и мощности звучания.

## **3. Узнай, что звенит (гремит)?**

На столе несколько предметов (или звучащих игрушек). Предлагаем малышу внимательно послушать и запомнить, какой звук издает каждый предмет. Затем закрываем предметы ширмой и просим отгадать, какой из них сейчас звенит или гремит. Эту игру можно варьировать: увеличивать количество предметов, менять их. Можно узнавать по звукам и предметы обихода: шуршание газеты, переливание воды,двигающийся стул и т.д.

## **4. «Шумящие коробочки»**

Нужно взять два комплекта небольших коробочек – для себя и ребенка, наполнить их различными материалами, которые, если коробочку потрясти, издадут разные звуки. В коробочки можно насыпать песок, крупу, горох, положить кнопки, скрепки, бумажные шарики, пуговицы и т.д. Вы берете коробочку из своего набора, трясете ее, ребенок, закрыв глаза, внимательно прислушивается к звучанию. Затем он берет свои коробочки и ищет среди них звучащую аналогично. Игра продолжается до тех пор, пока не будут найдены все пары.

У этой игры много вариантов: взрослый трясет одну за другой несколько коробочек, ребенок запоминает и повторяет заданную последовательность разных звучаний. Не забывайте меняться ролями и обязательно иногда ошибайтесь.

## **5. «Подбери картинку или игрушку»**

Вы стучите (шелестите, гремите, трубите, звените, играете на пианино), а ребенок угадывает, что Вы делали, что звучало и подбирает соответствующую картинку, игрушку.

#### **6. «Угадай, на чем играю»**

Познакомьте ребенка с музыкальными игрушками: гармошкой, барабаном, бубном, пианино, дудочкой, свистком. Продемонстрируйте их звучание. Затем предложите ребенку с закрытыми глазами отгадать, что прозвучало, на каком инструменте вы сыграли. Второй вариант: В ответ на определенное звучание ребенок должен производить определенные действия, например, когда играет гармошка — хлопать в ладоши, при звуках бубна топать и т. д. Эта игра очень полезна, так как, помимо слухового внимания, она развивает наблюдательность, внимательность, моторику, координирует движения.

#### **7. «Повтори ритм» (отрабатываем ритмические структуры)**

Взрослый задает ритм, отстукивая его рукой, например такой – 2 удара-пауза-3 удара. Ребенок его повторяет. Сначала ребенок видит руки, потом выполняет это упражнение с закрытыми глазами.

Варианты игры:

- ребенок повторяет ритмический рисунок правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно, поочередно (хлопки или удары по столу);
- ребенок воспроизводит тот же ритмический рисунок ногами;
- ребенок придумывает свои ритмические рисунки и контролирует их выполнение.

Возможные пути усложнения задачи: удлинение и усложнение ритма, воспроизведение звуков разной громкости внутри ритмического рисунка.

Ритмические структуры можно записывать: слабый удар – короткая вертикальная черта, сильный – длинная вертикальная черта.

### **II. Игры с использованием речевого материала.**

#### **1. Игра «Поймай нужный звук хлопком».**

Инструкция: Если услышишь звук [к] в слове - хлопни в ладоши.  
Слова: [К]ран, мор[К]овь, шалаш, ботино[К]. . .

То же с любыми другими звуками: Ш – кошка, шапка, маска, подушка...; С – собака, краски, лошадь, носки, нос... Р – руки, лапки, Родина, полка, кружка...; Л – лопата, кора, слова, плов...

Игра «Придумать слова на заданный звук».

Для начала лучше давать только гласные звуки (а, о, у, и) – арбуз, обруч, улитка, иголка и т.п. Затем согласные (р, с, ш, л, п, б и т.п.)

## **2. Игра «Определить место звука в слове».**

Определи, где: в начале, в середине, в конце слова мы слышим звук [К] в словах: крот, морковь, кулак, носок. На начальных этапах ребенка просят определить первый и последний звук в слове.

Ш – шапка, кошка, душ; С – солнышко, паста, нос; Ч – чайник, кочка, ночь; Щ – щетка, щенок, помощь; Л – луна, полка, стул; Р – паровоз, пар, роза; П – пол, лапка, стоп; К – сокол, лак, крыша и т.п.

## **3. Повторение цепочек слогов.**

Слоги задаются с разной силой голоса, интонацией. (са-ША-са), (за-за-СА). Слоги можно задавать с любыми оппозиционными звуками, например с-ш, ш-ж, л-р, п-б, т-д, к-г, в-ф (т.е. глухие-звонкие, твердые мягкие, свистящие-шипящие). Следите, чтобы ребенок не менял последовательности в цепочках. Если ему трудно дается повторение трех слогов, давайте сначала два слога: са-ша, ша-са, са-за, за-са, ла-ра, ра-ла, ша-ща, ща-ша и т.п.

## **4. Деление на слоги.**

Отхлопать слоги со звуком «Б» в ладоши, а со звуком «П» по коленкам (ба-пу-бо-по). Так же со звуками, например, с-ш, ш-ж, к-г, т-д, р-л, ч-щ и т.п.

## **5. «Назови слово с заданным звуком».**

Назвать слово со звуком «Б»: утка – бант – кит; «П»: банка – палка – белка. Т.е. дается три слова, среди которых только одно с заданным звуком.

## **6. Игра «Кто внимательнее».**

Взрослый показывает картинки и называет их (можно без картинок). Ребенок внимательно вслушивается и отгадывает, какой общий звук встречается во всех названных словах.

Например, в словах коза, медуза, роза, незабудка, стрекоза общий звук «З». Не забудьте, что произносить этот звук в словах нужно длительно, выделяя его голосом, насколько это возможно.

### **7. Игра «Угадай слово».**

Взрослый произносит слово с паузами между звуками, ребенок должен назвать слово целиком.

Сначала даются слова из 3-х, 4-х звуков, если ребенок справляется, то можно сложнее – из 2-3 слогов, со стечением согласных.

Например: с-у-п, к-о-т, р-о-т, н-о-с, п-а-р, д-а-р, л-а-к, т-о-к, л-у-к, с-ы-р, с-о-к, с-о-м, ж-у-к, ч-а-с и т.п.

### **8. Игра «Четвертый лишний»**

Для игры понадобятся четыре картинки с изображением предметов, три из которых содержат в названии заданный звук, а одна - не имеет. Взрослый раскладывает их перед ребенком и предлагает определить, какая картинка лишняя и почему. Набор может быть разнообразным, например: чашка, очки, туча, мост; медведь, миска, собака, мел; дорога, доска, дуб, туфли. Если ребенок не понимает задания, тогда задать ему наводящие вопросы, попросить внимательно слушать звуки в словах. Взрослый может голосом выделять определяемый звук. Как вариант игры можно подбирать слова с разной слоговой структурой (3 слова трехсложных, а одно двухсложное), разными ударными слогами. Задание помогает развивать не только фонематическое восприятие, но и внимание, логическое мышление.

### **9. Игра «Цепочки слов»**

Эта игра - аналог всем известных "городов". Заключается она в том, что на последний звук заданного предыдущим игроком слова игрок последующий придумывает свое слово. Образуется цепочка слов: аист - тарелка - арбуз. Вспомнили?



## **10. Игра «Не ошибись».**

Взрослый показывает ребенку картинку и громко, четко называет изображение: "Вагон". Затем объясняет: "Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а ты внимательно слушай. Когда я ошибусь, хлопни в ладоши". Затем произносит: "Вагон - вакон - фагон - вагом". Затем взрослый показывает следующую картинку или чистый лист бумаги и называет: "Бумага - пумага - тумага - пумака - бумака". Игра очень нравится детям и проходит весело.

Необходимо подчеркнуть, что начинать надо со слов простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

## **11. Игра «Будь внимателен»**

Взрослый раскладывает перед ребенком картинки, названия которых звучат очень похоже, например: рак, лак, мак, бак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужа, лыжа. Затем он называет 3-4 слова, а ребенок отбирает соответствующие картинки и раскладывает их в названном порядке (в одну линию или в столбик - по вашей инструкции).

## **12. Игра «Магазин».**

Задание: Незнайка пошел в магазин за фруктами, пришел в магазин, а название фруктов забыл. Помогите Незнайке купить фрукты, в названиях которых есть звук [л']. На наборном полотне выставляются предметные картинки: яблоки, апельсины, груши, мандарины, сливы, лимоны, виноград. Дети отбирают картинки, в названии которых есть звук [л'].

Покажите ребенку продукты, которые вы купили в магазине, и пусть он перечислит те из них, в названия которых есть заданный звук.

### **Упражнения и игры на развитие неречевого и речевого подражания**

1. Игра: «Звуки и руки». Двигайте руками и ногами и произносите на каждый жест определенный звук. Например, разводим руки в стороны и поём: «Аааа», приставляем ладошки к уголкам рта на «Уууу», ставим ноги на ширину плеч на «Иииии», сцепляем пальцы в замок и поднимаем руки над головой на «Оооо» и т. д. За основу взяты движения фонетической ритмики.

2. Игра «Выжимаем губки». Цель: формировать навык речевого подражания, стимулировать произнесение звукоподражания «кап-кап». Задачи: развитие зрительного и кинестетического восприятия, мелкой моторики пальцев рук, пассивного словаря. Оборудование: две тарелки, губки разных цветов.

Ход игры. Логопед ставит на стол две тарелки, в одной из них – вода, раскладывает на столе губки разных цветов. Он опускает губку в воду, выжимает в пустую тарелку, произнося при этом эмоционально звукоподражание «кап-кап». Затем логопед предлагает ребенку выполнить это действие по инструкции: «Возьми желтую (красную, синюю и т.д.) губку». Детям нравится эта игра, на таком эмоциональном фоне ребенок произносит звукоподражание. Движение повторяется по несколько раз правой и левой рукой. Когда ребенок сможет по подражанию воспроизводить слова определенной слоговой структуры, можно повторять эту игру, стимулируя ребенка к произнесению слов: «вода», «губка», «капает».

3. Игра «Кораблики». Взрослый предлагает ребенку наперегонки погонять «кораблики», изготовленные из разноцветных губок для мытья посуды. Дуть на губки нужно произнося длительно звук «ф».

4. Игра «Замок». Ребенок и взрослый соединяют пальцы рук в «замок», на слова «чик- чик» (открываем замок) — разъединяют руки. Взрослый стимулирует ребенка к повторению жеста и звукоподражания.

5. Игра «О Игра «Поезд». По сигналу взрослого «Поехали» ребенок, изображая движение поезда, произносит звук «У» или «Ту-ту» Ребенку интереснее игра, сопровождающаяся аудиозаписью шум поезда.

6. «Обертки». Ребенок разворачивает различные мелкие предметы, завернутые в ткани/бумагу разной фактуры, увидев, что в обертке, взрослый стимулирует ребенка к произнесению: «Опа!» или названий предметов.

7. Игра «Силач». Ребенок сжимает и разжимает эспандер, взрослый эмоционально сопровождает его действия речью: «Ух! Какой сильный! Ух!», стимулируя ребенка к произнесению «ух».

8. «Буль-буль». Переливание жидкостей из «интересных» для ребенка емкостей: цветных бутылочек; баночек, оклеенных разными камушками и т. п. Переливание жидкостей сопровождается звукоподражанием: «бульбуль». Если ребенок во время игры проливает воду, можно стимулировать его к произнесению междометия «Ой», слов «мокро, сухо».

9. Игра «Пена». Ребенок вслед за взрослым дует через трубочку в миску с водой с разведенным в ней мылом. При появлении мыльных пузырей взрослый эмоционально восклицает: «Пена!», побуждая ребенка к повторению.

10. Игра «Футбол». Ребенку необходимо закатить мячик (ватный шарик), подув на него или просто руками в сооруженные из кубиков ворота. Взрослый восклицает: «Гол!», «Мяч!», «Ура!», побуждая ребенка к повторению слова.

11. Игра «Рыбалка». Ребенок достает бусинки ложкой из стакана с водой. Взрослый спрашивает: «Что у тебя получится, что ты достаешь?», стимулируя ребенка к произнесению слова «Бусы».

12. «Цап-цап» Посадите ребенка за стол так, чтобы его локти опирались на стол. На расстоянии, примерно соответствующем длине предплечья, положите мелкие предметы вроде бусин или пуговиц. Рядом поставьте коробочку. Теперь ребенок, не отрывая локтя, должен взять предмет пальцами со словом «Цап-цап» и перенести его в коробку со звуком «Бах!».

13. «Чудесный мешочек». В начале игры логопед устраивает презентацию: показывает ребенку мешочек и сообщает, что в нем спрятались разные предметы, поочередно достает их из мешочка и называет. Затем логопед просит ребенка закрыть глаза и на ощупь угадать предметы, находящиеся в мешочке. Для преодоления речевого негативизма у ребенка логопед может предложить поменяться ролями, ребенок будет просить логопеда достать тот или иной предмет.

## Примерный комплекс упражнений для артикуляционной гимнастики

### 1. Упражнения для челюстей

1. Широко раскрыть рот и поддержать его открытым 10-15 сек.
2. Жевательные движения в медленном темпе с сомкнутыми губами.
3. То же в быстром темпе.
4. Легкое постукивание зубами — губы разомкнуты.

### II. Упражнения для губ

6. **"Улыбка"** — растягивание разомкнутых губ, зубы при этом сомкнуты, хорошо видны и верхние, и нижние резцы.
7. То же с сомкнутыми губами и зубами.
8. **"Трубочка" ("Хоботок")** — вытягивание губ вперед (зубы сомкнуты).
9. Попеременное выполнение **"Улыбки"** и **"Трубочки"**.
10. Вращательные движения губами.
11. Отставление нижней губы от зубов и десен.
12. Втягивание нижней губы внутрь рта.

### III. Упражнения для языка

*(выполняются с широко раскрытым ртом и при неподвижной нижней челюсти):*

13. **"Болтушка"** — движения языком вперед-назад.
14. **"Часики"** — движения языком вправо-влево.
15. **"Качели"** — движения языком вверх-вниз. а) к верхней — нижней губе; б) к верхним — нижним зубам; в) к верхним — нижним альвеолам.
16. Круговые движения языком: а) по губам; б) по зубам в преддверии рта; в) за зубами.
17. **"Лошадки"** — щелканье языком.
18. **"Лопатка"** — широкий, расслабленный язык высунуть, положить на нижнюю губу, поддержать 10-15 сек. (при напряжении похлопать по языку шпателем или пошлепать губами).

19. **"Иголочка"** — узкий напряженный язык высунуть далеко вперед и удерживать 10-15 сек. (для сокращения языка дотронуться до кончика шпателем).

20. Попеременное выполнение **"Лопатки"** и **"Иголки"**.

21. **"Желобок"** (**"Трубочка"**) — высунуть широкий язык, боковые края языка загнуть вверх.

22. **"Чашечка"** (**"Ковшик"**) — широкий язык поднят кверху:

а) к верхней губе; б) к верхним зубам; в) к верхним альвеолам.

23. **"Грибок"** — язык широкий, плоский, присасывается к твердому небу, боковые края языка прижаты к верхним коренным зубам, кончик языка — к верхним альвеолам.

**Игры и упражнения для развития понимания обращенной речи,  
обогащения пассивного и активного словаря.**

**1.«Делай, что я сказал(а)».** Эти игры проводятся с одновременным показом действия, обозначенного словом. Например, взрослый говорит: «Мы идем: топ-топ». Ребенок идет за взрослым. «Побежали: шлеп-шлеп». Ребенок бежит за взрослым. «И устали: стоп!». Ребенок останавливается вместе со взрослым. После нескольких повторений игровых действий со словами и показом этих действий взрослым ребенок выполняет эти движения самостоятельно в соответствии со словами игры.

**2.«Возьми, кати»** Для этой игры понадобятся воротца (3 шт.) и игрушки: машинка, шарик и маленький мячик. Воротца можно сделать из мягкой проволоки, из кубиков или деталей конструктора. Педагог сажает малыша за стол рядом с собой и предлагает поиграть. Педагог вместе с ребенком рассматривают игрушки и называют их. Педагог в ряд расставляет на столе ворота. Перед одними воротами он ставит машину, перед другими кладет шарик, перед третьими — мячик. Указывая на машину, взрослый говорит ребенку: «Возьми машинку. Кати машинку». В случае необходимости педагог помогает малышу прокатить машину через ворота. Аналогичные действия выполняются с шариком и мячиком. Затем игра повторяется без использования указательных жестов, только чередуется инструкции: «Возьми», «Кати».

**3.«Умный пальчик».** На столе разложены картинки с изображением предметов. Ребенок показывает указательным пальцем правой руки названную картинку. Работа с картинками, изображающими действие, возможна с детьми, находящимися на предикативном уровне понимания речи: вначале различаются глаголы, обозначающие действия людей или животных, с названием того, кто совершает действие: «Покажи, где скачет

лошадка, где спит мальчик...». Затем различаются действия, совершаемые одним лицом: «Покажи, где мальчик спит, где мальчик сидит...»

#### **4. Упражнение «Мы строим башни».**

Взрослый во время игры называет все совершаемые действия, проговаривает названия действий и предметов. В данной игре можно также учить ребенка сравнивать кубики по цвету, строить башни по образцу (на развитие моторной деятельности). Взрослый предлагает малышу поиграть: «Давай будем строить башни. Мы построим две башни: одну красную, а другую синюю. В этом углу будем строить красную башню, а в этом – синюю. Кубики будем возить на грузовике. В этот угол будем возить красные кубики, а в этот – синие. А желтые кубики оставим, пусть они лежат здесь. Иди, возьми грузовик. Взял? Теперь заводи мотор. Завел? Ух, как громко работает мотор. Как мотор работает? Проверь, сигнал работает? Как у тебя машина сигналить будет? Би-би, би-би. Здорово!» Называя действия, взрослый вместе с ребенком развозит кубики по углам. Выбирая кубик нужного цвета, взрослый говорит: «Вот синий кубик, найди такой же. Давай найдем все кубики синего цвета. И т.д.» Первую башню строит взрослый, а вторую ребенок — по образцу. Каждый раз, играя в эту игру, можно строить разные башни, учитывая возможности ребенка. Это может быть поезд, стульчик, домик. Из кирпичиков можно учить ребенка строить по образцу такие постройки: «дорожка»-кирпичики выкладываем в ряд; «заборчик»-кирпичики выкладываем на ребро; «столик»-на кубик кладем поперечную планку; «ворота», «стульчик», «кровать», «диван» и т.д.

#### **5. Игра «Будь внимательным».**

Взрослый дает ребенку 3 игрушки: мяч, кубик, мишка. Потом взрослый говорит ребенку: «Посмотри, я поставлю игрушки по порядку: мячик первый, потом мишка и кубик. Послушай внимательно и потом поставь игрушки в таком порядке, как я скажу: кубик, мишка, мяч. А теперь поставь так: мишка, мяч, кубик».



2-ой вариант (более сложный): Ребенок выбирает себе три игрушки или любых предмета. Взрослый дает сложную инструкцию: «Внимательно послушай мои задания и выполни: Мишку отдай папе, кубик положи в коробку, а машинку поставь на стол».

**6.Посидим, полежим!** – Взрослый вместе с ребенком рассматривает предметы мебели в помещении и просит показать их: Где стол? Где стул – покажи! Где кровать? А где диван? И т.д. Далее можно предлагать не просто названия предметов мебели, а указывать их назначение: Покажи, на чем ты будешь спать? А на чем будешь рисовать? На чем ты сидишь? А где одежда лежит? И т.д. Если ребенок правильно находит и показывает предмет, взрослый хвалит его и называет этот предмет мебели: Правильно, это стол. За столом будем кушать. А это шкаф – там лежит одежда. И т.д.

**7.Прятки** – Перед началом игры разложите игрушки (мишка, зайчик, машинка, мячик, кукла, ведерко и др.) в разных местах комнаты, чтобы они были хорошо видны – на стуле, под столом, на полке, на полу и в других местах. Обыграйте ситуацию: Вот к нам пришла кукла Маша. Она плачет. Знаешь, почему кукла Маша плачет? Потому что все игрушки от нее спрятались! Давай поможем Маше найти игрушки. Найди и принеси мишку. Молодец, Ванечка, нашел мишку! Смотри, как Маша радуется. А теперь найди, пожалуйста, мячик. Не можешь найти? Посмотри внизу, на полу. И т.д. В этой игре можно использовать не только различные игрушки, но и картинки с изображением игрушек, или разные предметы (платок, книга, карандаш, ложка, яблоко и т.п.). Количество игрушек, картинок или предметов постепенно увеличивайте. Можно усложнить задание – попросить ребенка найти и принести две-три игрушки (картинки/предмета).

**8.Много или мало?** – В этой игре можно использовать игрушки небольших размеров – кубики, палочки, мячики и т.п. Лучше проводить игру на ковре. Разложите перед ребенком кубики – в одной кучке много кубиков, а в другой мало: Посмотри, вот кубики, и вот тоже кубики. Тут много кубиков, а тут мало кубиков. Покажи, где мало кубиков. А где много кубиков? А вот

один кубик. Возьми один кубик. Эту игру полезно повторять, используя разные предметы.

**9. Большой или маленький?** – В этой игре мы учим ребенка соотносить слова «большой» и «маленький» с величиной предметов, можно сравнивать любые игрушки и предметы, а в дальнейшей работе использовать картинки. Покажите ребенку большой и маленький мячики: Посмотри, вот мячик, и вот тоже мячик. Мячики одинаковые? Нет, мячики разные. Этот мячик большой! А этот мячик маленький. Покажи большой мячик. Теперь покажи маленький мячик. В этой игре полезно использовать параллельно с речью соответствующие жесты. Игру полезно повторять, используя разнообразный предметный материал, а в дальнейшем и картинки.

#### **10. Игра «Передай»**

**Цель:** Развивать подражание движениям и речи взрослого («на», «дай»), включение этих слов во фразовую речь.

**Материал:** игрушки.

**Ход игры:** Покажите ребенку мишку. Протяните мишке кубик и скажите: «на, мишка кубик! На!». Затем попросите у мишки кубик: «Мишка, дай кубик! Дай!». Речь должна быть эмоционально окрашена. После демонстрации ребенка просят повторить действия и фразы за педагогом.

**11.** Построим дом. Используется набор деревянных или пластмассовых кубиков. Смотри, какие у нас есть кубики. Покажи, где красный кубик. Правильно, вот он. А где желтый? А где кубик синего цвета? Вот тут. Давай построим из кубиков дом. Какой будет домик – большой или маленький? Покажи. Большой? Хорошо. Вот я поставила кубики. Теперь ты ставь. Ставь вот сюда...

**12. Зеркало. Цель:** уточнение и расширение пассивного словаря – названия частей тела и лица, одежды и обуви, названия движений и действий.

**Оборудование:** большое зеркало. **Ход игры:** Занятие проводится индивидуально. Взрослый рассматривает вместе с ребенком его отражение в зеркале – лицо, тело, одежду.

– Кто там? Это наш Ваня. Покажи, где у тебя голова. А где волосы? Покажи пальчики. А где у тебя платочек лежит? Вот он, в кармане. А где у Вани штанишки? А маечка? Покажи, что у тебя на ногах. Это тапочки. И т. д. Далее можно попросить ребенка изобразить перед зеркалом различные движения и действия. Покажи, как ты посылаешь поцелуй. Помаша руками. Покажи, как ты танцуешь. Покажи, как зайчик прыгает. И т. д.

**13. Что делает человечек?** Цель: уточнение и расширение пассивного глагольного словаря детей. **Оборудование:** набор картинок, изображающих различные действия по количеству детей. **Ход игры:** Перед началом игры подготовьте картинки с изображением различных действий – такие картинки можно выбрать из различных лото или нарисовать самостоятельно серию картинок, схематично изображающих действия человечка. Раздайте детям по одной картинке. – Посмотрите, у вас на картинках мальчики и девочки (человечек) что-то делают. Давайте поиграем в интересную игру. Я буду загадывать действия, а вы слушайте внимательно. Тот, у кого подходящая картинка, – пусть поднимет руку. Кто сидит? Кто стоит? Кто лежит? Кто катается? Кто кушает? Кто пьет? Кто прыгает? И т. д. Если малыши затрудняются с ответом, можно сделать подсказку, расширив инструкцию. Для этого добавьте описание предметов, которые есть на картинке.

**14. Что делает?** Возьмите сюжетные картинки: кошка спит, кошка ест из миски, кошка играет с мячиком. Разложите их перед малышом и попросите показать, где кошка спит, где играет, а где ест. Можно предложить ребенку показать картинки с мальчиком: мальчик бежит, прыгает, плавает, ест ложкой из тарелки, пьет из чашки, едет на машине, рисует, играет с воздушным шариком, умывается, плачет и т. п. (для одной игры – не более пяти картинок).

## **Игры и упражнения на развитие речевой и познавательной активности**

### **1. Дидактическая игра «Найди одинаковые предметы».**

Ребенку предъявляются от 3 до 5 игрушек две из которых одинаковы (на подготовительном этапе минимальное количество предметов и далее по мере продвижения коррекционной работы количество предметов увеличивается). Педагог предъявляет ребенку инструкцию «найди одинаковые». Для детей первой группы сначала проходит демонстрация выполнения задания на другом наборе игрушек / предметов.

### **2. «Что не дорисовано?»**

Ребенку предъявляется картинка с рисунком знакомого предмета. Дается время на изучение картинки. Затем ребенку предлагается дорисовать то, чего не хватает. «Посмотри на картинку. Что это? Чего нет? Нарисуй».

### **3. «Разложи по порядку».**

Ребенку предъявляется серия картинок с рисунками, которые нужно разложить в заданной логической последовательности. Для детей первой подгруппы картинки предъявляются по порядку, сюжет на картинках максимально прост (например: мальчик едет на велосипеде, мальчик упал и т.п.). Педагог проговаривает сюжет картинок для ребенка, после этого заданный сюжет проигрывается на игрушках с проговариванием слов, восклицаний (например: «мельчик едет», «ой! Мальчик упал! Бах! Упал!», что способствует так же и развитию речевой активности ребенка). При выполнении задания детьми второй подгруппы предусматривается большая мера самостоятельности в выполнении задания, дети сами должны восстановить логическую последовательность событий.

4. «Большой – маленький», «длинный – короткий», «высокий – низкий», «толстый – тонкий», «легкий-тяжелый».

Ребенку предлагается сравнить предметы по тому или иному признаку с использованием реальных предметов (мячи, кубики, игрушки), рисунков (показ рисунков, совместное рисование с ребенком), пластилина (совместная с ребенком лепка из пластилина), весы (игрушка весы для формирования понятий «тяжелый-легкий»)

5. «Составь картинку».

Ребенку дается цветная предметная картинка разрезанная на несколько частей (начиная с 2-3 для обучения ребенка заданию до 4-6 частей). После составления картинки ребенок ищет этот предмет в окружающей обстановке (одновременно проговаривая «где? Вот! Это ...!»).

6. «История в картинках». (для детей второй подгруппы)

При первом проведении игры ребенку дается 3-4 картинки, а он должен разложить их так, чтобы получился связный рассказ. Тем, кто успешно справился в первый раз, даются более сложные задания – 5-8 картинок

7. Словесная игра «Бывает – не бывает» (для детей второй подгруппы).

Педагог называет какую-нибудь ситуацию и бросает ребенку мяч. Ребенок должен поймать мяч в том случае, если названная ситуация бывает, а если – нет, то мяч ловить не нужно.

Ситуации: Кошка варит кашу. Папа ушел на работу. Поезд летит по небу. Девочка рисует домик. Ночью светит солнце. Дом пошел гулять. Лодка плывет по небу. и т.п.

8. «Выдели неподходящий предмет»

В зависимости от возраста перед ребенком раскладывают от 4 до 8–10 картинок, относящихся к одной родовой категории. Одна картинка не входит в эту группу. Ребенок должен ее найти (например, картинки с изображениями предметов одежды и картинка с изображением животного;

картинка с изображением продуктов питания и картинка с изображением обуви и т.п.).

В этом задании формируются операции анализа, синтеза, обобщения.

#### 9. Лошадка

Материал: Игрушечная лошадка.

Ход занятия: Взрослый показывает ребенку лошадку и объясняет, что лошадка кричит "И-и-и", а ребенок повторяет 2-3 раза.

Далее взрослый предлагает поиграть в заводных лошадок, "заводит" ребенка-"лошадку" ключиком, и тот произносит "И-и-и". Если ребенок не хочет больше играть, можно сказать, что "лошадка сломалась".

#### 10. У куклы болят зубы

Материал: Кукла.

Ход игры: Ребенок сидит перед педагогом, у которого на руках кукла Маша с завязанными зубами. Он говорит: "Заболели зубы у Маши. Больно ей. Она вздыхает: "о-о-о..." Как Маша вздыхает?" Ребенок повторяют: "о-о-о..."

#### 11. "Кап – кап – кап"

Материал: Картинка с изображением дождя.

Ход игры: Взрослый показывает ребенку картинку и говорит: "Дождик пошел. Сначала тихо закапал: "Кап-кап-кап". (Ребенок тихо повторяет: "Кап-кап-кап".) Потом застучал сильнее: "Кап-кап-кап!" (Ребенок повторяет громче: " Кап-кап-кап!") Опять тихо капает дождик и перестал!"

В конце игры взрослый читает потешку:

*Дождик, дождик,*

*Кап-кап-кап!*

*Мокрые дорожки.*

*Нам нельзя идти гулять-*

*Мы промочим ножки.*

Ребенок вместе со взрослым выполняет звукоподражание "кап-кап-кап".

## 12. Барабан

Материал: Игрушечный барабан.

Ход игры: Взрослый показывает барабан, барабанит, сопровождая свои действия словами: "Бам, бам, бам! Так поет барабан". Затем спрашивает у ребенка: "Как поет барабан?" Ребенок сначала вместе со взрослым, а затем один воспроизводит нужные звуко сочетания. Сначала с произвольной громкостью, затем, по заданию взрослого, громко или тихо.

Взрослый добивается того, чтобы ребенок правильно и четко произносил звук "Б" (Бь), а звукоподражания – громко и тихо.

## 13. *Что плавает, что тонет?*

*Цель:* с помощью эксперимента научить детей определять свойства предметов.

Подбираются предметы из металла и дерева (линейки, ложки, пуговицы, карандаши, гвозди и др.).

Педагог предлагает детям угадать, что из этих предметов утонет, а что останется на плаву.

Выслушав ответы детей, педагог предлагает бросить предметы в таз с водой. Плавающие предметы дети складывают на один поднос, тонущие — на другой.

Дети должны самостоятельно сделать вывод, что деревянные предметы не тонут, а железные — тонут.

## 14. *Узнай, какого это цвета*

*Цель:* научить детей создавать образ графическим способом, четко выполнять инструкции взрослого.

Дети выбирают из коробки нужный цвет карандаша, придумывают и рисуют то, что бывает этого цвета (фрукты, овощи, животные).

Можно использовать помощь взрослого, но ребенок должен доказать правильность своего выбора.

15. *Нарисуй, что интересного было в этом месяце*

*Цель:* научить детей отбирать из прошлого опыта самое интересное и воплощать его в рисунке.

Педагог напоминает детям, что интересного было в этом месяце, и предлагает подумать, кто что хочет нарисовать.

Детям следует использовать разный материал, после работы доказать, почему нарисовали именно это.



**Перспективный план логопедической работы по формированию речевой активности у детей первой подгруппы**

<i>Перспективный план логопедической работы с Дашей Б.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе высокочастотные речевые звуки, различать звуковые стимулы по высоте и локализации, различать слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и познавательной активности	Стимуляция речевой и познавательной активности в ходе совместной деятельности с педагогом.
<i>Перспективный план логопедической работы с Димой К.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе среднечастотных речевые звуки, различать звуковые стимулы по высоте, различать слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и	Стимуляция речевой и познавательной

	познавательной активности	активности в ходе совместной деятельности с педагогом.
<i>Перспективный план логопедической работы с Егором Л.</i>		
№	Направление логопедической работы	Содержание логопедической работы
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе высокочастотные речевые звуки, различать звуковые стимулы по высоте, длительности, количеству, локализации, различать слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий частей тела, знакомых предметов, названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и познавательной активности	Стимуляция речевой и познавательной активности в ходе совместной деятельности с педагогом.
<i>Перспективный план логопедической работы с Ромой П.</i>		
№	Направление логопедической работы	Содержание логопедической работы
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе среднечастотных речевые звуки, различать звуковые стимулы по высоте, различать звуки улицы, слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и познавательной активности	Стимуляция речевой и познавательной активности в ходе совместной деятельности с

		педагогом.
<i>Перспективный план логопедической работы с Вероникой П.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе средне- и высокочастотные речевые звуки, различать звуковые стимулы по высоте и локализации, различать слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и познавательной активности	Стимуляция речевой и познавательной активности в ходе совместной деятельности с педагогом.
<i>Перспективный план логопедической работы с Эмином Т.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе высокочастотные речевые звуки, различать звуковые стимулы по количеству звучаний, различать слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и познавательной активности	Стимуляция речевой и познавательной активности в ходе совместной деятельности с педагогом.

<i>Перспективный план логопедической работы с Егором Ф.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Формирование произвольного слухового внимания, формирование умения различать на слуховой основе высокочастотные речевые звуки, различать звуковые стимулы по высоте и локализации, различать слова и фраз на слух.
3.	Развитие понимания обращенной речи	Развитие понимания названий действий, направленности действий объекта, просьб, связанных с пространственным расположением, выполнение действий по инструкции (простой, затем сложной на выполнение двух действий), признаков предметов, понимание элементарных временных отношений (понятия «сегодня, вчера, недавно, давно»).
4.	Развитие словарного запаса	Пополнение пассивного и активного словарного запаса (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).
5.	Формирование речевой и познавательной активности	Стимуляция речевой и познавательной активности в ходе совместной деятельности с педагогом.

**Перспективный план логопедической работы по формированию речевой активности у детей второй подгруппы**

<i>Перспективный план логопедической работы с Кириной А.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Развитие умения различать звуки сходные по звучанию, развитие умения слушать и понимать слова и фразы на слуховой основе.
3.	Развитие связной речи	Развитие диалогической и монологической речи, развитие понимания грамматических категорий.
4.	Расширение представлений об окружающем мире	Обогащение словарного запаса в рамках изучения лексических тем.
5.	Коррекция звукопроизношения	Постановка и автоматизация звуков [ж], [ш], [щ], [ч], [ц], [р], [р'], [л], [л']. Автоматизация звуков [с], [с'], [з], [з'],
<i>Перспективный план логопедической работы с Димой К.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Развитие умения различать звуки сходные по звучанию, развитие умения слушать и понимать слова и фразы на слуховой основе.
3.	Развитие связной речи	Развитие диалогической и монологической речи, развитие понимания грамматических категорий.
4.	Расширение представлений об окружающем мире	Обогащение словарного запаса в рамках изучения лексических тем.
5.	Коррекция звукопроизношения	Постановка и автоматизация звуков [з], [з'], [ж], [ш], [щ], [ч], [ц], [р], [р'], [л], [л']. Автоматизация звуков [с], [с'].
<i>Перспективный план логопедической работы с Женей К.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Развитие умения слушать и понимать слова и фразы на слуховой основе.
3.	Развитие связной речи	Развитие диалогической и монологической речи, развитие понимания грамматических категорий.
4.	Расширение представлений об окружающем мире	Обогащение словарного запаса в рамках изучения лексических тем.
5.	Коррекция звукопроизношения	Постановка и автоматизация звуков: [з], [з'], [р], [р'], [л], [л'], [с], [с'], [ж], [ш], [щ], [ч], [ц].

		Автоматизация звуков: [к'], [к], [г], [г'].
<i>Перспективный план логопедической работы с Артемом К.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Развитие умения различать звуки сходные по звучанию, развитие умения слушать и понимать слова и фразы на слуховой основе.
3.	Развитие связной речи	Развитие диалогической и монологической речи, развитие понимания грамматических категорий.
4.	Расширение представлений об окружающем мире	Обогащение словарного запаса в рамках изучения лексических тем.
5.	Коррекция звукопроизношения	Постановка и автоматизация звуков: [р], [р'], [л], [л'], [ж], [ш], [щ], [ч], [ц]. Автоматизация звуков: [с], [с'], [з], [з'].
<i>Перспективный план логопедической работы с Макаром Л.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Развитие умения слушать и понимать слова и фразы на слуховой основе.
3.	Развитие связной речи	Развитие диалогической и монологической речи, развитие понимания грамматических категорий.
4.	Расширение представлений об окружающем мире	Обогащение словарного запаса в рамках изучения лексических тем.
5.	Коррекция звукопроизношения	Постановка и автоматизация звуков: [р], [р'].
<i>Перспективный план логопедической работы с Катей Л.</i>		
<b>№</b>	<b>Направление логопедической работы</b>	<b>Содержание логопедической работы</b>
1.	Развитие моторики артикуляционного аппарата	Артикуляционная гимнастика для развития подвижности артикуляционного аппарата
2.	Развитие слухового восприятия	Развитие умения различать звуки сходные по звучанию, развитие умения слушать и понимать слова и фразы на слуховой основе.
3.	Развитие связной речи	Развитие диалогической и монологической речи, развитие понимания грамматических категорий.
4.	Расширение представлений об окружающем мире	Обогащение словарного запаса в рамках изучения лексических тем.
5.	Коррекция звукопроизношения	Постановка и автоматизация звуков: [з], [з'], [р], [р'], [л], [л'], [ж], [ш], [щ], [ч], [ц]. Автоматизация звуков: [с], [с']

**Тематический план логопедической работы по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста**

Активности у детей дошкольного возраста			
№	Тема занятия	Содержание логопедической работы	
		I подгруппа	II подгруппа
I подготовительный этап			
1	Игрушки	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «Барабан или гармошка». Понимание речи: «Возьми, кати» (совместная игра с озвучиванием, выполнение действий по простой инструкции). Неречевое подражание: проигрывание действий с игрушками (мишка / зайка / киса идет, упала(а), спит,).	Развитие моторики арт. аппарата, коррекция звукопроизношения: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «что звучит». Развитие связной речи: «исправь ошибку»
2	Фрукты	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «Покажи игрушку». Понимание речи: совместное рисование. формирование понятий «большой – маленький», «круг, красный, желтый». Неречевое подражание: игра «делай, как я сказала (показала)».	Развитие моторики арт. аппарата, коррекция звукопроизношения: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «Шумящие коробочки». Развитие связной речи: «исправь ошибку».
3	Овощи	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «Похлопаем» Неречевое подражание: игра «Делай так» (повторение демонстрируемых педагогом действий). Понимание речи: изучение понятий «круг, зеленый». Закрепление понятий «большой – маленький». Выполнение заданий по простой речевой инструкции.	Развитие моторики арт. аппарата, коррекция звукопроизношения: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «Подбери картинку или игрушку». Развитие связной речи: «скажи наоборот».
II основной этап			
4	Ягоды	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «машина едет». Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: «делай, что я сказала».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: «повтори ритм», «поймай звук». Расширение представлений



		Изучение понятий: красный, синий, один / много. Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: игра «кап-кап-кап»	об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи:сравни разных зверят. Коррекция звукопроизношения.
5	Время суток	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «Мы рисуем». Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Формирование понятий «темно – светло». Р Составление фразы (из двух/трех слов). Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «лошадка».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: «повтори ритм», «поймай звук». Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи:сравни разных зверят. Коррекция звукопроизношения.
6	Времена года: осень	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «звучащее солнышко». Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: капает, дует. Формирование понятия «холодно, мокрый / сухой. Составление фразы (из двух/трех слов). Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «у куклы болит зуб».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: повторение цепочек слогов. Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «разложи картинки». Коррекция звукопроизношения.
7	Человек: части тела	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «топайте – идите». Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: вижу, слышу, мою, топаю. Составление фразы (из двух/трех слов). Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «барабан».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: повторение цепочек слогов. Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «Разложи картинки». Коррекция звукопроизношения.
8	Одежда, обувь	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия:	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.



		<p>игра «Кораблики».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: одень, сними (игра с куклой). Составление фразы (из двух/трех слов).</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: задания на классификацию.</p>	<p>Развитие слухового восприятия: игра «не ошибись».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: Разложи картинки.</p> <p>Коррекция звукопроизношения.</p>
9	Дом: части дома	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «Поймай нужный звук».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: открой, закрой, иди. Предлог В. Составление фразы (из двух/трех слов).</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: задания на классификацию.</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «не ошибись».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «история в картинках».</p> <p>Коррекция звукопроизношения.</p>
10	Мебель	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «поймай нужный звук».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: сидит, лежит. Составление фразы (из двух/трех слов).</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «найди одинаковые предметы».</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «Будь внимателен».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «история в картинках».</p> <p>Коррекция звукопроизношения.</p>
11	Посуда	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: «повторение цепочек слогов».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Закрепление понятий «один – много». Составление фразы (из двух/трех слов).</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «найди одинаковые предметы».</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «Будь внимателен».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «история в картинках».</p> <p>Коррекция</p>

			звукопроизношения.
12	Продукты питания	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: «Повторение цепочек слогов».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: ест, пьет. Составление фразы (из двух/трех слов).</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «что не дорисовано?».</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: «придумай слово на заданный звук».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «история в картинках».</p> <p>Коррекция звукопроизношения.</p>
13	Времена года: зима	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «Будь внимателен»</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Формирование понятий «холодно – жарко / тепло»». Составление фразы (из двух/трех слов).</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «что не дорисовано?».</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: «придумай слово на заданный звук».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «бывает – не бывает», «составь описание».</p> <p>Коррекция звукопроизношения.</p>
14	Домашние животные	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «Будь внимателен».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: идет, спит, покорми, ест.</p> <p>Актуализация речевой деятельности, познавательной активности:</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: «придумай слово на заданный звук».</p> <p>Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «бывает – не бывает», «составь описание».</p> <p>Коррекция звукопроизношения.</p>
15	Дикие животные	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «Будь внимателен».</p> <p>Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: бежит, ловит. Предлог</p>	<p>Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика.</p> <p>Развитие слухового восприятия: игра «цепочка слов».</p> <p>Расширение представлений</p>

		«ЗА». Развитие понимания обращенной речи (совместная игра с озвучиванием, выполнение действий по простой инструкции). Составление фразы (из двух/трех слов). Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «разложи по порядку».	об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «бывает – не бывает», «составь описание». Коррекция звукопроизношения.
III заключительный этап			
16	Профессии	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: различение слов на слух. Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: «повар, доктор/врач. Глаголы: готовит, лечит. Составление фразы (из двух/трех слов). Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «разложи по порядку».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «цепочка слов». Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «бывает – не бывает», «составь описание», «Придумай рассказ». Коррекция звукопроизношения.
17	Транспорт	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: различение слов на слух. Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: «возьми, кати». Глаголы: летит, едет, плывет. Составление фразы (из двух/трех слов). Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «составь картинку»	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: «выделение звука на фоне слова». Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: «бывает – не бывает», «составь описание», «Придумай рассказ». Коррекция звукопроизношения.
18	Времена года: весна	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: различение слов на слух. Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: Глаголы: тает, капает, бежит (вода). Развитие понимания обращенной речи (совместная игра с озвучиванием, выполнение	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: «выделение звука на фоне слова». Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие

		действий по простой инструкции). Составление фразы по картинке. Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «составь картинку».	связной речи: «составь описание», «Придумай рассказ». Коррекция звукопроизношения.
19	Деревья	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: различение слов на слух. Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: «умный пальчик» Формирование понятий «высокий/ низкий, корень, ствол, ветки, листок». Глаголы: растет, падает (листок), собирает (плоды с деревьев). Составление фразы по картинке. Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «разложи по порядку».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: «выделение звука на фоне слова». Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: придумай рассказ. Коррекция звукопроизношения.
20	Цветы	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: различение слов на слух. Понимание обращенной речи, расширение словарного запаса: «умный пальчик». Формирование понятий «красивый, маленький\ большой, Глаголы: садит, поливает, пахнет, нюхает. Актуализация речевой деятельности, познавательной активности: «разложи по порядку».	Развитие моторики арт. аппарата: мимическая и арт. гимнастика. Развитие слухового восприятия: игра «четвертый лишний». Расширение представлений об окружающем мире, стимуляция познавательной активности, развитие связной речи: придумай рассказ. Коррекция звукопроизношения.



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

**СПРАВКА**  
**О результатах проверки текстового документа**  
**на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе**  
**Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы  
Факультет, кафедра,  
номер группы

**Джаллати Карина Аркадьевна**  
Институт специального образования,  
кафедра логопедии и клиники  
дизонтогенеза,  
группа ЛОГ-1701z

Название работы

«Формирование речевой активности у  
детей дошкольного возраста после  
кохлеарной имплантации»

Процент  
оригинальности

91

Дата 03.02.2020

Ответственный в  
подразделении

Е.Покрас  
(подпись)

Покрас Е.А.  
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Кольцо вузов



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

**ОТЗЫВ**

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Формирование речевой активности  
у детей дошкольного возраста после  
консультаций психолога

Обучающийся Ямалатова Карина Аркадьевна при работе  
над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности высокий  
При выборе темы ВКР обучающаяся руководство-  
валась профессиональными интересами.
2. Уровень предметной подготовки обучающегося повышен  
осуществляет диагностическую и коррекционную  
работу, отбирает методические приемы логопедической  
и переносит их в новые условия, на
3. Замечания и рекомендации новую категорию детей, перенесших  
хроническую инфекцию.  
консультаций; в последующей работе более  
четко соблюдать сроки  
предусмотренной сдачи.

**ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

ВКР соответствует требованиям и  
может быть представлена к защите,  
допускается к полному государственному

Ф.И.О. руководителя ВКР Волкова Н.В.

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание \_\_\_\_\_ Уч. степень к.п.н.

Подпись Волкова Дата 04.02.2020.

**Рецензия**

Рецензия на выпускную квалификационную работу Джаллати Карины Аркадьевны, магистранта Уральского Государственного педагогического университета по направлению «логопедия».

Тема: «Формирование речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации».

В своей работе автора исследования на первый план выдвигает проблему формирования речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Актуальность проблемы состоит в том, что большое количество детей с нарушением слуха, которым проведена кохлеарная имплантация нуждаются в психолого-педагогической помощи, а именно в слухоречевой реабилитации. Целью слухоречевой реабилитации является развитие слухоречевых и коммуникативных способностей ребенка, позволяющих ему в дальнейшем обучаться в инклюзивном общеобразовательном школьном учреждении. Для максимально успешного развития речи детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации важна логопедическая работа по формированию речевой активности. Проблема формирования речевой активности в настоящее время приобрела особую остроту.

Содержание представленной работы соответствует заявленной теме. В данной работе проанализированы труды таких авторов как Н. С. Жукова, И. В. Королева, Н. М. Мастюкова, О. В. Зонтова, С. Л. Рубинштейн, Р. М. Львов, Г. А. Таварткиладзе и др. Полученная информация была систематизирована, были сформулированы научные и практические выводы по теме исследования.

Материалы исследования представлены грамотно, логично и последовательно. Результаты обследования оформлены в виде таблиц и подвергнуты качественному и количественному анализу. В первой главе автором проведен достаточно подробный анализ теоретического материала по




теме исследования. Раскрыто понятие речевой активности и особенности ее формирования у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Во второй главе определены цели и методика обследования уровня сформированности речевой активности у детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Представлены результаты констатирующего эксперимента и его количественный и качественный анализ.

В третьей главе представлено теоретическое и методологическое обоснование логопедической работы с детьми дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Так же определены содержание и направления логопедической работы, описан обучающий и контрольный эксперимент. Результаты экспериментов подвергнуты количественному и качественному анализу. В заключении представлены выводы о проделанной автором работе.

Автор выпускной квалификационной работы показал хорошую способность формулировать собственную точку зрения по рассматриваемой проблеме. Сформулированные в работе выводы достаточно обоснованы и могут быть использованы в практической деятельности. Существенных недостатков в дипломной работе не выявлено. Рекомендованная оценка: «хорошо».

Рецензент: Бердникова Я. А.

Подпись: 

М. П.





### РЕЦЕНЗИЯ

На выпускную квалификационную работу

обучающегося Джамалти Карина Арсатовна  
(фамилия имя отчество)

Тема ВКР:

Формирование речевых активностей детей дошкольного возраста после камерной или домашней

1 Актуальность раскрыта. Задачи исследования, объект, предмет соответствуют теме

2 Научная и практическая значимость ВКР Студентка проанализировала достаточное количество научно-методической литературы, провела многоаспектное изучение детей

3 Общая грамотность и качество оформления в целом соответствует рекомендуемым требованиям

4 Вопросы и замечания Работа дана баллами школы результатов исследования (в таблице представлены), однако практически отсутствуют качественные комментарии. Не сопоставлены результаты исследования по разным направлениям исследования.

5 Общая оценка работы ВКР К. А. Джамалти соответствует требованиям к содержанию и оформлению, может быть оценена положительно.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О. Артеменко М.Н.

Должность доцент

Место работы к-ра логики и клинического дидактики

Уч. звание доцент

Уч. степень к.п.н.

Подпись

Артеменко

Дата 07.02.20